



Facultad de
Educación

**GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
PRIMARIA
CURSO 2018/2019**

**ANÁLISIS DE LA LOMCE COMO LEY
NEOLIBERAL Y REFLEXIÓN DESDE LA
PEDAGOGÍA CRÍTICA
ANALYSIS OF THE LOMCE AS A NEOLIBERAL
LAW AND REFLECTION FROM CRITICAL
PEDAGOGY**

Autora: Alba Pecellín Sánchez

Directora: Minerva Isabel Pérez Ortega

11/10/2019

ÍNDICE

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN

OBJETIVOS

1. MARCO CONCEPTUAL, 1

- 1.1. El capitalismo neoliberal y la globalización, 1
- 1.2. Revisión histórica del concepto neoliberal, 3
- 1.3. Políticas neoliberales en Europa, 7
- 1.4. Políticas neoliberales educativas en Europa, 9
- 1.5. Pedagogía crítica revolucionaria, 16
- 1.6. Conceptos elementales de la pedagogía crítica revolucionaria, 18
 - 1.6.1. Pensamiento y análisis crítico, 18
 - 1.6.2. Praxis revolucionaria, 19
 - 1.6.3. Vivencia de la solidaridad y compromiso con la transformación social, 20
 - 1.6.4. Dialéctica, 20

2. MARCO CONTEXTUAL, 21

- 2.1. Políticas educativas neoliberales en España, 21
 - 2.1.1. Cómo toma las decisiones el Estado español y cómo organiza la Educación Primaria, 22
 - 2.1.2. Recorrido de las políticas educativas en España. La adaptación al marco común europeo, 23
 - 2.1.3. Política educativa actual: la LOMCE, 25

3. ANÁLISIS DE LA LOMCE Y APLICACIÓN DEL CONCEPTO NEOLIBERAL A LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA, 27

- 3.1. La función social de la educación, 27

- 3.2. El objetivo de las dos últimas leyes educativas en España.
Una comparación entre los preámbulos de la LOE y la LOMCE, 29
- 3.3. Conceptos neoliberales de educación en la LOMCE, 33
 - 3.3.1. Calidad, 33
 - 3.3.2. Competencias, 40
 - 3.3.3. Autonomía de los centros, 44
 - 3.3.4. Espíritu emprendedor, 46
 - 3.3.5. Aprendizaje a lo largo de la vida, 47
 - 3.3.6. Incorporación generalizada de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, 49
 - 3.3.7. Plurilingüismo, 51
- 3.4. Reflexiones generales suscitadas del análisis de la LOMCE, 54
- 3.5. Reflexiones sobre las posibilidades de la pedagogía crítica respecto a la LOMCE, 56

4. CONCLUSIONES, 59

BIBLIOGRAFÍA

RESUMEN

El presente trabajo estudia el sistema educativo español en la etapa de la educación primaria a través de la Ley Orgánica que lo organiza actualmente: la LOMCE, así como de los verdaderos intereses y mecanismos que hay detrás de ella. A través del análisis de los conceptos en los que incide la LOMCE, el presente trabajo pretende arrojar luz demostrando que se trata de un modelo educativo neoliberal, sometido a intereses mercantiles que poco tienen que ver con la justicia social o el bienestar y desarrollo humano integral. En búsqueda de otro modelo educativo transformador de la sociedad desigual que provoca el modelo económico capitalista, se reflexiona sobre la pedagogía crítica como herramienta para frenar el avance del neoliberalismo y sobre las posibilidades de este tipo de pedagogía basada en el pensamiento crítico, la praxis revolucionaria, la dialéctica y la promoción de la solidaridad dentro del propio sistema educativo español propuesto por la LOMCE.

Palabras clave: neoliberalismo, educación pública, pedagogía crítica, LOMCE

ABSTRACT

This paper studies the Spanish educational system in elementary school stage through the Organic Law which currently organizes it: the LOMCE, as well as the real interests and mechanisms behind it. Through the analysis of the concepts in which the LOMCE works, this paper aims to shed light demonstrating that this is a neoliberal educational model, subject to mercantile interests which have little to do with social justice or well-being and integral human development. In search of another educational model that transform the unequal society caused by the capitalist economic model, it is reflected on the critical pedagogy as a tool to stop

the advance of neoliberalism and on the possibilities of this kind of pedagogy based on critical thinking, revolutionary praxis, dialectics and the promotion of the solidarity in the Spanish educational system proposed by the LOMCE.

Keywords: neoliberalism, public education, critical pedagogy, LOMCE.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, todo parece verse a través del Dios-Dinero. No puede ser un caso distinto el de la educación, y más concretamente, el sistema educativo español en la etapa de primaria. Para analizarlo, se ha optado por hacerlo a través del análisis de la ley que lo regula actualmente en España, la LOMCE.

Aunque analizar la LOMCE como una ley mercantil no es algo nuevo (solo hay que estar atento/a a la calle y leer aquellas pancartas que se movían enérgicamente en alguna de las numerosas movilizaciones del año 2012) se hace necesario hacerlo de forma profunda, académica y radical, esto es, yendo a la raíz del problema. Se necesita arrojar más luz, pues se está asistiendo al robo de uno de los derechos que hasta hace poco eran intocables: la educación. No se quiere aportar más inmovilidad, sino analizar y si es necesario denunciar lo que está pasando, y abrir algún camino por el que se pueda avanzar (de ahí reflexionar en torno a la pedagogía crítica, que se ve como una de las posibles soluciones).

OBJETIVOS

Los objetivos generales del presente trabajo son dos:

- Demostrar que el sistema educativo español en la etapa de educación primaria es neoliberal a partir de la observación y el análisis de la ley educativa actual: la LOMCE.
- Reflexionar acerca de un modelo educativo inclusivo y transformador basado en la pedagogía crítica y sus posibilidades en relación con la LOMCE.

Además, como objetivo específico, se pretende lo siguiente:

- Describir la organización del sistema educativo español en la etapa de primaria, así como especificar sus objetivos, su origen, los organismos supranacionales que influyen en él y su tendencia en el futuro.

1. MARCO CONCEPTUAL

En el presente marco conceptual se pretende hacer una revisión sobre el concepto de neoliberalismo y su puesta en práctica en las políticas educativas tanto en la Unión Europea como en España; además de una revisión bibliográfica del concepto de pedagogía crítica.

1.1. El capitalismo neoliberal y la globalización

Antes de hablar de neoliberalismo, es necesario entender dónde se enmarca este difuso concepto. Para ello, se necesita hablar, en primer lugar, de capitalismo.

Se puede entender que, a grandes rasgos, el capitalismo es un sistema económico y social cuyas principales características son la propiedad privada de los medios de producción, el intercambio de bienes y servicios a través del mercado libre y la producción de estos para conseguir beneficio. En los sistemas capitalistas la producción y el consumo se organizan según la oferta y la demanda; y las relaciones laborales y la división del trabajo se desarrollan con fines y formas mercantiles. Existe, por tanto, una estructuración basada en el capital.

Dentro de los sistemas capitalistas se hallan varias variantes y corrientes ideológicas, que difieren unas de otras en cuanto a las relaciones entre mercado, estado y sociedad. La teoría capitalista más radical es el liberalismo económico, otras más moderadas serían la economía mixta o la economía social del mercado. En general, estas teorías no se aplican de manera absoluta en la realidad tal y como fueron ideadas por sus respectivos creadores, debido a las condiciones del momento histórico o del lugar donde son llevadas a la práctica.

No se debe entender el capitalismo como un concepto cerrado, estrecho, inmóvil. A lo largo de la historia, desde el origen del capitalismo en sustitución del feudalismo y hasta ahora, se han dado numerosos cambios y numerosas etapas capitalistas.

En el presente trabajo se intenta abordar la realidad actual, esto es el capitalismo contemporáneo. El capitalismo contemporáneo es fruto del recorrido histórico del capitalismo, la acumulación de capital y el avance que supone querer ser más competentes en el mercado. Debido al resurgimiento en la actualidad de las ideas del liberalismo económico y a la aplicación de políticas de corte liberal, nos referiremos al sistema económico actual como neoliberalismo.

Definimos, por lo tanto, al neoliberalismo como una visión que se apoya en el liberalismo clásico del *laissez faire*. Una visión, una ideología, una corriente dentro de todos los posibles sistemas capitalistas que ha conseguido, en el mundo occidental, ser hegemónica en la actualidad.

A este concepto de neoliberalismo se le debe unir el de globalización, pues los dos se impulsan y benefician mutuamente, formando parte de lo mismo. La globalización se podría definir como un proceso creciente, originario en occidente, de comunicación e interdependencia entre países a escala mundial. Se caracteriza por la libre circulación de capitales, las fusiones entre empresas, la expansión de unos valores concretos, la desregulación financiera internacional en pro del libre comercio y una mayor explotación de los recursos.

José Luis Sampedro (2013, p. 14), define globalización como una *«constelación de centros con fuerte poder económico y fines lucrativos, unidos por intereses paralelos, cuyas decisiones dominan los mercados mundiales, especialmente los financieros, usando la más avanzada tecnología y aprovechando la ausencia o debilidad de medidas reguladores y de controles públicos»*.

Dejando a un lado la dicotomía entre la fusión multicultural (que argumentan que se da los defensores de la globalización) y la alienación global a favor de la cultura occidental dominante; no cabe duda de los grandes peligros de la globalización, como son el aumento de la desigualdad, de la pobreza, y del poder de las multinacionales, lo que lleva enlazado una mayor facilidad de irresponsabilidad ética y social por parte de estas.

1.2. Revisión histórica del concepto neoliberal

El neoliberalismo es, a grandes rasgos, el resurgimiento de las ideas del liberalismo clásico. El liberalismo económico es la variante más pura y radical del capitalismo, y surgió en contraposición al conservadurismo en el siglo XVIII. Esta doctrina económica también es conocida como capitalismo de libre mercado o capitalismo *laissez faire*, y su principal ideólogo fue Adam Smith, quien defendía el libre mercado puro, no regulado, sin intervención alguna por parte del Estado en el terreno económico. Esto implicaría la libre circulación de mercancías, el bajo o nulo pago de impuestos por la actividad económica, la eliminación de aduanas, el mercado laboral sin control, la libertad de contratos, un mercado y unos precios únicamente regulados por la ley de la oferta y la demanda, la producción en aquellos países donde el coste fuese menor... De esta forma y tal y como entendía Smith la naturaleza humana, con este sistema económico el ser humano sería libre, se produciría un crecimiento económico y un consecuente bienestar social. Las ideas de este económico y filósofo ganaron apoyo en el siglo XIX y gracias a la burguesía los gobiernos comenzaron a aplicar políticas de tipo liberal.

Más tarde, en los años 30, cabe destacar a dos importantes teóricos económicos: John Keynes y Friedrich Hayek. Aunque los dos defendían el capitalismo, tenían ideas muy distintas sobre la intervención o no del Estado en el terreno económico. John Keynes defendía el intervencionismo por parte del Estado, salvando también de esta manera los ciclos económicos: sucesivos periodos de bonanza o expansión y de crisis o recesión, que se daban comúnmente en el

sistema capitalista. Uno de los presidentes que empezaron a aplicar políticas keynesianas fue el presidente Roosevelt después de la I Guerra Mundial y de la Gran Depresión.

Hayek, por el contrario, se acercaba más a la postura de Adam Smith, esto es, al liberalismo clásico, aunque con algunas diferencias. Su obra y su vida le convierten en el mayor teórico y promotor del modelo neoliberal, junto con Ludwig von Mises. Defendían la reducción del papel del Estado en la economía, argumentando que el mercado se regulaba a través de la competencia, y que los seres humanos verían sus necesidades cubiertas siempre que pudiesen acercarse a él en forma de consumidores. Esta propuesta se olvida de que la capacidad de los individuos de una sociedad y de los distintos países para acceder a los mercados no es la misma. Hayek entendía al Estado y a cualquier otra institución u organización política inepta para la regulación de la economía: *«El liberalismo económico se opone a que la competencia sea suplantada por métodos inferiores para coordinar los esfuerzos individuales. Y considera superior la competencia, no sólo porque en la mayor parte de las circunstancias es el método más eficientemente conocido, sino, más aún, porque es el único método que permite a nuestras actividades ajustarse a las de cada uno de los demás sin intervención coercitiva o arbitraria de la autoridad»* (Hayek, 1990, p. 65).

Defendía también evitar la creación de monopolios (y si estos se creaban necesariamente, que fuesen siempre de propiedad privada y nunca del Estado) y la creación de sindicatos (que entendía como un obstáculo para el desarrollo de la economía). Además, proponía un nulo control del Estado en la economía exterior-mundial, defendía la libre circulación de mercancías, y exponía que la mano de obra debía ser cualificada y altamente especializada, entre otras características.

El sistema que propone este autor se distingue del liberalismo clásico del *laissez-faire* en que reconoce la necesidad de ciertas capacidades del Estado en torno

a la economía, que no deben ser nunca de planificación como el sistema comunista proponía. Por ejemplo, reconoce funciones al Estado en la defensa de la propiedad privada, a la que considera la «*garantía de libertad más importante*» (Hayek, 1990, p. 139). También señala que el Estado debe supervisar que los servicios básicos puedan ser atendidos por el mercado (sanidad, educación...), pero defiende que es mejor que estos sean privados y nunca públicos.

También fundó *La Sociedad de Mont Pelérin*. Esta, al igual que otros intelectuales como Karl Popper, Milton Friedman, Ludwig von Mises y Walter Lippman, entre otros, así como algunos políticos y empresas, dieron un gran empuje al neoliberalismo. Apostaban, a grandes rasgos, por la innovación tecnológica, una protección social baja y, por supuesto, por la reducción del Estado.

La guerra de Vietnam, la quiebra del sistema Bretton Woods y la crisis del petróleo, además de *La Sociedad de Mont Pelérin* (creada por Hayek), numerosos intelectuales de la época (como Karl Popper, Milton Friedman, Ludwig von Mises y Walter Lippman, entre otros), algunos políticos y empresas... fueron agentes que dieron un gran empuje al neoliberalismo. A finales de los años 70 se da un cambio económico fundamental. Comienza un proceso de reconfiguración económica, en el que se da el deterioro de la hegemonía económica americana y cobran importancia las propuestas neoliberales, que a grandes rasgos eran el libre comercio, la reducción de los estados y la globalización. Gobiernos “neoconservadores”, que desean, entre otras cosas, enterrar el fantasma del comunismo, abandonan las políticas keynesianas y adoptan el nuevo modelo neoliberal. Ronald Reagan en EE.UU. y Margaret Thatcher, la Dama de Hierro, en Inglaterra, son los que encabezan el movimiento. Este nuevo empujón supone una cada vez más extendida mercantilización del espacio social, una confianza férrea en la lógica del mercado y en el dominio de la competencia. La idea era «*menores costos, mayor eficiencia*». Se comienzan a privatizar servicios públicos, aumentando el poder de las empresas y se reduce

o se finaliza la financiación a las instituciones que apoyaban el *«multilateralismo redistributivo»*.

Esta reconfiguración económica, que marca el comienzo de lo que se puede señalar como una nueva fase del capitalismo, a la que se refiere el término *«neoliberalismo»*. El nuevo sistema económico neoliberal se desarrollará tanto en EE.UU. como en Europa y sus características más destacables a rasgos generales son: una concentración de producción cada vez mayor; la creación de monopolios, multinacionales y otros pactos entre empresas; el desarrollo del capital financiero; la importancia de la exportación de capital; y una creciente aplicación de políticas de corte liberal, en las que mercado y Estado se dan la mano y el sistema económico adquiere cada vez más poder y autonomía.

Cabe destacar otra característica que explican Antonio Negri y Michael Hardt (2002) de manera profunda: la descentralización y desterritorialización del poder político y económico. Anteriormente, los Estados-nación tenían gran poder, sin embargo, actualmente estos Estado-nación ejercen el poder condicionados por las empresas transnacionales y los grandes organismos económicos internacionales. A todo esto, hay que añadir que las prioridades presupuestarias vienen dadas desde un nivel cada vez más supranacional. Estos organismos y transnacionales a veces sobrepasan la jurisdicción y autoridad de los Estado-nación, y por lo tanto se podría afirmar que estos últimos están perdiendo poder de forma progresiva. Estos autores, cuando dicen que el poder se ejerce de forma más descentralizada y desterritorializada se quiere decir que el centro de poder está desdibujado, en contraposición con las anteriores fases económicas, en las cuales, el centro de poder estaba más claro. Sin embargo, hay que tener en cuenta que las empresas transnacionales tienen una base, por así decirlo, nacional; es decir, son personas jurídicas, registradas en un país concreto, pagando impuestos en dicho país y adaptadas a un determinado marco legal. Robinson (como se cita en McLaren, 2012) señala con otras palabras lo mismo: *«existe una descentralización y una fragmentación del actual proceso productivo nacional en todo el mundo»* y añade que, al mismo tiempo, *«el control de ese*

proceso —esas interminables cadenas de acumulación— está concentrado y centralizado a escala mundial por una clase capitalista transnacional».

El neoliberalismo, la globalización (sin entenderlos de forma aislada) y las políticas que lo apoyan crean una estructura normativa global que facilita los circuitos globales de acumulación y las operaciones de las multinacionales, provocando el incremento de las desigualdades entre ricos y pobres.

Fernández Buey en «*La política como ética de lo colectivo*» (1998) escribe que una política que se entienda como ética de lo colectivo debe reconocer que el neoliberalismo está creando un mundo que es un escándalo a nivel moral.

1.3. Políticas neoliberales en Europa

Las instituciones que forman la Unión Europea (en algunas ocasiones nombrada en el presente trabajo como UE) son muchas: el Consejo, La Comisión, el Parlamento, el Tribunal de Justicia, el Banco Central Europeo (a partir de ahora, BCE), el Defensor del Pueblo, el Tribunal de Cuentas Europeo, el Consejo Económico y Social, etc. El proceso de toma de decisiones involucra a tres de estas instituciones: la Comisión europea, el Parlamento Europeo y el Consejo. La Comisión Europea (en algunas ocasiones a partir de ahora, CE) defiende los intereses de la UE y tiene la capacidad de «*iniciativa legislativa*» por lo que su poder es trascendental. El Parlamento Europeo (que defiende, en teoría, los intereses de los ciudadanos) y el Consejo son los que aprueban o no la proposición de la Comisión y son, por lo tanto, los que tienen la función legislativa y presupuestaria. A partir de ahora, en vez de hablar de decisiones tomadas por la UE, se hablará de decisiones «*tomadas*» por la Comisión, ya que, aunque necesita de la aprobación del Parlamento y del Consejo, es ella quien redacta las políticas que se desean llevar a cabo.

Cuando se habla comúnmente del origen de la UE, se recurre a la idea de una cultura común. Sin embargo, el Plan Marshall, la OTAN, la relación con EE. UU.,

el desarrollo del mercado, la creación de una moneda común europea (el euro), la conquista de derechos sociales a través de los movimientos obreros y la contención de estos últimos, el Brexit... son algunos hechos que descubren el verdadero carácter de la Unión Europea: una comunidad internacional de derecho con intereses capitalistas. La CE establece normas que posibilitan y favorecen la actividad de las empresas transnacionales: la defensa de la propiedad privada; la eliminación de aduanas; la creación de la moneda común; la protección de zonas de influencia en el extranjero; la expansión de una ideología que exalta la labor, los intereses y el beneficio de las empresas... En contraposición, el derecho a reunirse libremente, a asociarse, a organizarse y movilizarse, a sindicarse, a hacer huelga... está en una situación de vulnerabilidad. Además, se entorpece o imposibilita la autogestión, la soberanía alimentaria, la autosuficiencia...

En la cumbre de Lisboa de 2000, el Consejo Europeo asumió un *«nuevo objetivo estratégico para la próxima década: convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social»* (Consejo Europeo, 2000).

La Comunidad Europea es influida por organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, y la Organización Mundial del Comercio, entre otros. Entre ellos se da una relación estrecha, una *«cooperación»*, y unos marcan directrices que copian otros, o que son forzadas a copiar otros. La CE, junto con estos organismos, son los que al fin y al cabo establecen directrices que determinan las decisiones de los gobiernos de los países miembros de la UE. Por ejemplo, la reducción del presupuesto o del gasto público es una medida asignada por el Banco Mundial, jugando un papel importante el Tratado de Maastricht y los Acuerdos de Lisboa.

1.4. Políticas neoliberales educativas en Europa

En los años 70 y 80 el panorama económico europeo fue avanzando hacia una perspectiva cada vez más neoliberal, perspectiva encabezada por Margaret Thatcher en Inglaterra. Los organismos internacionales de más poder, con su corte de tipo mercantilista, pretendían (y pretenden) sacar el máximo beneficio de todo y vieron en la educación (así como en otros servicios como la sanidad) un nicho de mercado y una herramienta que podían usar a su favor.

Los primeros en hablar de esto son los llamados folletos de Lehman Brothers, en los que se admite sin escrúpulos lo siguiente: «*podemos hacer mucho dinero del sistema educativo*» (como se cita en Chomsky, 2007). Desde la lógica neoliberal, el objetivo de la inversión en educación es generar un capital humano que pueda ser usado en el crecimiento económico. La educación se convierte en un costo que no se debe asumir si no implica en un futuro un beneficio. El conocimiento, por tanto, se va convirtiendo en un bien productivo. Además, los neoliberalistas defienden que liberando a la educación del Estado esta mejorará.

El BM, que se creó con el objetivo de la reconstrucción europea (y la explotación de colonias) y que dependía de Wall Street para definir sus criterios e inversiones, hizo su primer préstamo a la educación en 1962. Con esto se financió la formación de técnicos en distintos países y en base a las teorías del capital humano. Con estas teorías se contemplaba la educación desde una óptica meramente economicista, el mundo educativo era visto en su totalidad desde el mundo laboral y el enfoque empresarial. El BM empezó entonces a publicar documentos educativos, en los que se defendía una mayor privatización del sector, la bajada del presupuesto público y la introducción de comparaciones internacionales.

Otro de los grandes organismos que organiza la economía mundial es El Fondo Monetario Internacional (a partir de ahora FMI), que opera financiando a aquellos de sus países miembros que atravesasen problemas económicos a través de préstamos. De esta manera, después estos países tienen que ajustarse a sus directrices y ajustar su economía de la manera que establezca la institución. El FMI también empezó a publicar documentos sobre educación, y junto al BM influía a los gobiernos para que estos dictaran leyes en consonancia.

Durante los años 80 y 90 la visión neoliberal impregnó de forma radical el enfoque de estos organismos en materia educativa. En 1995, el BM publicó *«Prioridades y estrategias para la educación»*, donde se remarcaba que el objetivo de la educación debería ser *«obtener la máxima rentabilidad de la inversión en capital humano»*. Se proponía la expansión del sector privado y la mejora de la educación pública (para aumentar la productividad de los pobres). También se inventó incluso una tasa, una fórmula de cálculo para medir la rentabilidad de la inversión en educación.¹ El BM proporciona créditos para la ejecución de sus directrices y las del FMI.

La Organización Mundial del Comercio (a partir de ahora OMC) es otra de las instituciones que influyen en materia educativa. Está formada por 140 países miembros, aunque controlada por los más poderosos. Según su propia página web (OMC | ¿Qué es la OMC?, s.f.), la OMC es *«una organización para la apertura del comercio»* y su propósito principal es *«contribuir a que el comercio fluya con la mayor libertad posible, sin que se produzcan efectos secundarios no deseables, porque eso es importante para el desarrollo económico y el*

¹ De la Fuente, A. y Jimeno, J.F. (2011). La rentabilidad privada y fiscal de la educación en España y sus regiones. Fundación de Estudios de Economía Aplicada. Como ejemplo se aporta este documento de trabajo, más o menos reciente, elaborado por una persona que corresponde al Instituto de Análisis Económico (CSIC) y otra al Banco de España, en colaboración con el Fondo Europeo de Desarrollo Regional y BBVA Research. De esta forma conocemos algunos agentes que están implicados o interesados en el desarrollo de estos métodos para calcular la rentabilidad de la inversión en educación.

bienestar». Es decir, promueve el sistema de libre comercio global y, a través el Acuerdo General de Comercio de Servicios (a partir de ahora AGCS), que se negocia en esta organización, promueve y defiende la *«liberalización comercial de todos los servicios»*, incluidos los educativos. En el AGCS se instauran compromisos en muchos subsectores educativos, incluyendo la etapa de primaria. La OMC también entiende la educación a través de la teoría del capital humano, que define como *«el conocimiento, las destrezas, competencias y otros atributos pertenecientes a los individuos y los cuales son relevantes a la actividad económica»*. (OECD, 1998). Esta organización, que promueve un sistema educativo que tenga una función meramente económica, establece la agenda educativa global. La OMC posee gran influencia, ya que tiene capacidad de sancionar a los países que no cumplan con los acuerdos establecidos o para limitar el desarrollo de las políticas de sus países miembros. De esta manera, el poder de decisión respecto de los sistemas educativos que hasta hace poco tenían cada uno de los Estados, ahora está reducido, pues este control de la educación pública se ve limitado por el AGCS y sujeto a las leyes del mercado.

La Organización por la Cooperación y el Desarrollo Económicos (a partir de ahora OCDE) es otra de las instituciones que tienen mas poder a nivel educativo. Los objetivos de la OCDE son básicamente tres ("¿Qué es la OCDE?", 2018). En primer lugar, *«lograr la máxima expansión posible de la economía y del empleo y aumentar el nivel de vida en los países miembros, manteniendo la estabilidad financiera y contribuyendo así al desarrollo de la economía mundial»*. En segundo lugar, *«contribuir a una sana expansión económica de los países miembros y en los países no miembros en vías de desarrollo»*. Y, por último, *«contribuir a la expansión del comercio mundial sobre una base multilateral y no discriminatoria conforme a las obligaciones internacionales»*. No se hace necesario explicar el carácter neoliberal de la OCDE, pues su objetivo es básicamente el de la expansión de la libertad del mercado.

Con respecto a la educación, un informe de 1996 decía lo siguiente: *«Después de esta descripción de medidas arriesgadas, se pueden aconsejar, por el contrario, numerosas medidas que no crean ninguna dificultad política (...) Si se les disminuyen los gastos de funcionamiento a las escuelas y universidades, hay que procurar que no se disminuya la cantidad de servicio, aun a riesgo de que la calidad baje. Se pueden reducir, por ejemplo, los créditos para el funcionamiento de las escuelas o las universidades, pero sería peligroso restringir el número de alumnos matriculados. Las familias reaccionarán violentamente si no se matricula a sus hijos, pero no lo harán frente a una bajada gradual de la calidad de la enseñanza, y la escuela puede, progresiva y puntualmente, obtener una contribución económica de las familias o suprimir alguna actividad. Esto se hace primero en una escuela, luego en otra, pero no la de al lado. De tal manera que se evita el descontento generalizado de la población»* (Morrison, 1996).

La OCDE es la desarrolladora de las pruebas PISA, puestas en marcha en el año 2000. También crea directrices para el desarrollo de los sistemas educativos, condicionadas por la ERT, la *«Mesa Redonda Europea de Industriales»*, una asociación de empresas que ejerce presión para influir en aquellas políticas que las conciernen. La OCDE fue la organización que definió y propagandéo el término *«aprendizaje a lo largo de la vida»*, que se fue desarrollando desde los 70. Los informes PISA, tan reconocidos, son reforzados por el BM. Otro ejemplo de la perspectiva evidentemente mercantilista de la OCDE es afirmar que la mejor forma de lucha contra el paro es *«procurar que los jóvenes hayan adquirido, al finalizar su escolaridad, las competencias, los conocimientos y los comportamientos que hacen que un trabajador sea productivo y empleable»* (OCDE, 1997). La OCDE entiende la educación como una inversión, es decir, bajo los parámetros del capital humano: el conocimiento de los individuos debe ser relevante para la actividad económica.

Los informes de La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultural (en el presente trabajo UNESCO) también condicionan el panorama educativo. Es importante comenzar describiendo que este organismo

está muy ligado a las directrices del BM, ya que, en la actualidad, el 70% de su presupuesto procede de este (Carrera y Luque, 2016, p. 61). La UNESCO creó el Instituto Internacional de Planificación Educativa, sufragado por la Fundación Ford. Todo esto ya nos informa del enfoque que va a llevar en materia educativa. Por muy buenas intenciones que se tengan, resulta difícil contradecir a los poderosos y proponer fórmulas que no les resulten beneficiosas a estos si tu presupuesto y tu existencia depende en su mayor parte de ellos. En 1994 la UNESCO publicó el llamado «*Informe Delors*» titulado «*La educación encierra un tesoro*». Jaques Delors fue el presidente de la comisión que se encargó de redactarlo, después de haber sido ministro de economía y finanzas de Francia y más tarde presidente de la Comisión Europea. Este documento, aclamado y estudiado por estudiantes de magisterio y expertos en pedagogía de muchos países, sigue una lógica totalmente neoliberal, aunque utilizando palabras y enfoques que se podrían describir como progresistas. Converge totalmente con las propuestas de la ERT y esto se debe a que forma parte del mismo entramado, que corresponde a los intereses del mercado.

La Comisión Europea estableció un marco educativo común que fue implementando con el tiempo. Esto se puede comprobar, por ejemplo, en la división de etapas educativas divididas en los mismos cursos. Todos los documentos antes nombrados ayudaron a gestar los llamados libros blancos de educación que publicó y publica la CE y que marcan la hoja de ruta a seguir por los gobiernos de los Estados miembros. Dan las pautas sobre el modelo educativo común europeo que se busca, aunque la consecución de este modelo común es un proceso lento porque cada país aplica las directrices de los libros blancos como decide. En torno a los años noventa comienza a usarse reiteradamente el concepto de competencias, que se refiere al «*aprender a hacer*». En España, los libros blancos definen las competencias básicas, que nacen de las propuestas del BM y de los lobbies empresariales europeos, especialmente de la ERT, que presionan de igual manera.

Algunas de las pautas a destacar de estos libros son: la privatización, la descentralización (aumentar la autonomía de los centros) y apostar por la adaptabilidad y la flexibilidad de los futuros ciudadanos para que se adecúen a la sociedad del conocimiento (lo que quiere decir adaptarse a las necesidades del mercado laboral cambiantes e imprevisibles). La CE a través de los tratados impone normas o recomendaciones que deben ser aplicadas en los diferentes países, aunque cada uno lo puede hacer de distinta manera debido a su distinto contexto.

Desde la cumbre de Lisboa de 2000, donde se concretó que el nuevo objetivo sería convertirse en la economía más competitiva y dinámica del mundo, la educación fue asumida sin reparo por la CE como la producción de capital humano. Se estableció en esta cumbre un modelo educativo común a los países miembros de la UE, en el que se asumía de forma clara que la educación debía estar subordinada al capital.

Según Hatcher (2008), desde la cumbre de Lisboa se da un *«proceso de convergencia entre los países europeos que consiste en: establecer objetivos cuantificables, establecer indicadores para calcular el progreso, realizar evaluaciones comparativas con otros países, crear bench marks, puntos de referencia e intercambiar buenas prácticas»*.

Las directrices de la CE se tornan materiales en las leyes educativas de cada país, que proponen el currículo² que hay que seguir obligatoriamente para toda la enseñanza primaria. Según la LOMCE (2013, p. 10), el currículum o currículo es la *«regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas»*, siendo estos elementos los siguientes: los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa, las competencias, los contenidos, la metodología didáctica, los estándares de aprendizaje evaluables y los criterios de evaluación. Estas leyes y estos currículos no son neutrales. Tienen un modo de entender la educación, jerarquizan valores, marcan qué es más prioritario y en dónde hay que poner

atención, entienden de una manera concreta la “calidad educativa”, marcan cómo será el procedimiento de control de las instituciones escolares... Además, directamente, marcan la forma de evaluar, los contenidos que deben aprender los estudiantes....

Uno de los puntos clave de la educación neoliberal que propone la UE es la reducción en el presupuesto de educación en todas las etapas. El objetivo es gastar lo menos posible obteniendo el mayor beneficio posible. Se defiende que no se necesita más presupuesto, ni más recursos, sino una mejor gestión de estos, a través de técnicas de gestión empresarial: con la construcción de un mercado educativo competitivo, una libre concurrencia de ofertas, libertad de elección de centros...

Los informes, documentos, propuestas y directrices de todos los anteriores agentes señalados, como se ha analizado, describen esta llamada modernización de la educación y promueven que la educación se supedita a las leyes y necesidades del mercado globalizado capitalista. No se apoyan en ningún momento en cuestiones antropológicas, psicológicas o pedagógicas, y si lo hacen, lo hacen de manera parcial y selectiva. Ejemplo de esto serían el uso parcial de la teoría constructivista de aprendizaje o de la inteligencia emocional. Además, todos estos documentos y directrices son realizadas por personas que no tienen relación con el ámbito educativo en el sentido estricto, aunque se les suele llamar y categorizar como «expertos».

Resulta evidente, según lo visto en este apartado y dada la influencia que tienen numerosos organismos económicos en el marco educativo común europeo, que se lleva produciendo en las últimas décadas una mercantilización de la educación. Una consecuencia de ello es el crecimiento de las empresas educativas y su relación cada vez más cercana con el ámbito público.

1.5. Pedagogía crítica revolucionaria

La pedagogía crítica surge de la función social transformadora de la escuela, no de aquella función social reproductora más tradicional, sino de la que visibiliza el papel liberador y crítico que esta puede tener. Se trata de una educación que se reconoce política.

Su objetivo es que el estudiantado desarrolle una conciencia crítica, que le haga cuestionar y desafiar la opresión o dominación, cambiando explicaciones o creencias mágicas y/o ingenuas del mundo por praxis individuales o colectivas liberadoras de la opresión. El objetivo es doble, se centra tanto en la comprensión como en la acción. Se trata de ampliar el espacio cotidiano vivido por el alumnado al contexto geopolítico en el que se enmarca, examinando contradicciones individuales, sociales y políticas, y fomentando la responsabilidad colectiva.

La pedagogía crítica revolucionaria hace una crítica a la educación que se enmarca en el sistema económico global capitalista, que no lo cuestiona y que además lo reproduce, engendrando trabajadores procapitalistas sumisos. También critica la dirección que está tomando la educación y la progresiva mercantilización del conocimiento.

El término «*Pedagogía crítica revolucionaria*» fue propuesto por Paula Allman en su libro «*Critical Education Against Global Capitalism*» de 2001. La pedagogía crítica bebe de numerosos exponentes, pero su origen podría situarse en Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. Más tarde, su discípulo Peter McLaren, sería la persona que más desarrollaría el término a lo largo de numerosas obras, además de Paula Allman y Henry Giroux, entre otros.

Estos autores (McLaren, 2015) (Allman, 2001) defienden que la educación del sistema capitalista es parcial porque tiene una visión concreta de qué es el conocimiento, cómo este se construye, qué es valioso y qué no, qué significa

conocer algo, y fomenta solo un tipo de representaciones de las personas y de sus contextos: excluye todo el conocimiento que no le sirve al capital y produce solo conocimiento eurocéntrico. Además, fomenta la conservación del orden social predominante, reproduciendo las relaciones de poder y explotación, la desigualdad, el racismo, el sexismo..., legitimando todo esto y sosteniendo una visión del mundo incompleta, inconexa con la realidad, que invisibiliza esta opresión en el sentido de que no se habla de ella, no se cuestiona, se hace como que no existe.

El discurso educativo actual ensalza el pensamiento, pero presta poca atención al objetivo de su uso. Los pedagogos críticos defienden un significado de «pensamiento crítico» más profundo del que se viene utilizando en los últimos años, y critican la neutralización del término.

Los desarrolladores de la pedagogía crítica también sostienen que se fragmenta las relaciones democráticas y las estructuras colectivas, mediante la competitividad, el etnocentrismo y el individualismo (McLaren, 2003).

La pedagogía crítica propone, al fin y al cabo, introducir el análisis y la lucha de clases en la educación y generar una ciudadanía crítica, comprometida y activa.

1.6. Conceptos elementales de la pedagogía crítica revolucionaria

Además de no reproducir la ideología dominante, las relaciones de poder y las prácticas inherentes del sistema capitalista que se pretenden visibilizar y cuestionar, se hace necesario la construcción de un espacio donde al estudiantado se le «*brinden recursos para imaginar un mundo diferente, por fuera de la ley del valor del capitalismo*» (McLaren, 2012, p. 71), un espacio donde además se pueda llevar a la práctica nuevas relaciones igualitarias, transformando a todos los agentes implicados y las relaciones educando-educador.

En este apartado se pretende hacer un resumen explicativo de los conceptos más importantes y necesarios para una pedagogía crítica revolucionaria, todos elementos propuestos y desarrollados por los autores referentes en pedagogía crítica.

1.6.1. Pensamiento y análisis crítico

En la pedagogía crítica, cuando se habla de pensamiento crítico, se le da un significado profundo, despreciando la versión neoliberal del concepto.

Se trata de enseñar a analizar el mundo de forma crítica, aclarando las relaciones opresivas y comprendiéndolas lo más profundamente posible.

Para Paula Allman (citado por McLaren y Kincheloe, 2008, p. 469), debe ser un objetivo sembrar en el alumnado «ansias insaciables de comprensión, o curiosidad crítica genuina»

«La descolonización de la pedagogía (...) no sólo significa desarrollar estrategias de aula diseñadas para impugnar las políticas y prácticas neoliberales, el imperialismo y el militarismo; también se refiere a la elaboración de un lenguaje crítico con el que desafíe fundamentalmente la concentración del poder estatal y de las corporaciones, tanto a nivel transnacional como local» (McLaren, 2012, p. 74).

Peter McLaren plantea un análisis crítico de los medios de comunicación de masas y la cultura predominante, pues son herramientas que el sistema capitalista usa a su favor para mantener a las personas en la inopia, alejándolas de cuestiones sociales y debates políticos importantes. Para ello, propone una *«pedagogía descolonizadora»* que emplee *«medios críticos de alfabetización tal como lo sugieren filósofos como Doug Kellner»*, así como actividades para crear *«conexiones entre los sentimientos subjetivos de alienación que experimentan los estudiantes y una comprensión de su ubicación objetiva en la división social del trabajo»*. Para ello, propone la enseñanza de algunas *«herramientas cuantitativas y cualitativas básicas de los sociólogos y activistas urbanos, para realizar análisis y proyectos en sus propios barrios y comunidades y en las escuelas mismas»*. De esta manera, *«al ayudar a los estudiantes a analizar cómo los síntomas de su alienación se relacionan con las condiciones objetivas de la sociedad de clases, los maestros contribuyen a abrir una relación entre los estudiantes y el presente histórico»* (McLaren, 2012, p. 75).

1.6.2. Praxis revolucionaria

El pensamiento crítico debe estar unido a una praxis revolucionaria, no solo en cuanto a las relaciones escolares y los elementos curriculares, sino en cuanto a la aplicación del pensamiento crítico y analítico a la transformación de la realidad que viven los educandos. No se pretende *«ayudar al sujeto a sobrellevar las relaciones materiales objetivas de explotación»*, ayudando así a aceptar el sistema capitalista, sino dar herramientas al estudiantado para la transformación de su entorno, haciéndoles comprender que sus acciones tienen consecuencias

inmediatas, y enseñando así educación para la democracia o, en otras palabras, procurando «*la construcción de cultura política*» (Chaustre, 2007, p. 102).

1.6.3. Vivencia de la solidaridad y compromiso con la transformación social

Es necesario también fomentar la solidaridad y su vivencia, así como un compromiso con la transformación y la justicia social, luchando contra las condiciones que oprimen a aquellos grupos subordinados y marginados, ya que «*la base de la educación es política*» (Peter McLaren, *La Pedagogía Crítica Revolucionaria*, p. 45)

Paula Allman (2001) habla del fomento del respeto mutuo, la humildad, la sinceridad, la confianza y la cooperación.

Se hace indispensable una figura fuerte del educador, que Giroux concreta que debe ser «*un referente ideológico impregnado de pasión y compromiso con respecto a la justicia, felicidad y lucha colectiva*» (Giroux, 1992, p. 77).

1.6.4. Dialéctica

Una herramienta indispensable para la educación para la democracia y para la vivencia y el análisis crítico de la opresión y sus condiciones en el neoliberalismo, es la que propone Freire con su teoría dialógica y en su obra «*Pedagogía del Oprimido*» (1970).

Paulo Freire defendía el diálogo como un canal de liberación de injusticia y opresión, pues el diálogo es capaz de visibilizar y sostener puntos de vista muy distintos si se complementaba con la vivencia de la solidaridad que se explica brevemente en el anterior apartado y con la noción de diversidad e inclusión.

La dialéctica unida a la construcción de conocimiento de la pedagogía crítica contribuye enormemente a la visibilización y transformación de las relaciones de poder, así como es una herramienta para la construcción de una educación democrática.

2. MARCO CONTEXTUAL

En el presente trabajo se pretende analizar la educación formal en el nivel básico de educación obligatoria en España, es decir, la etapa de educación primaria, a través de la ley educativa actual, la LOMCE. El nivel de primaria comprende seis cursos que corresponden a la edad de 6 a 12 años. Se analizará específicamente la educación dentro de los centros educativos, dejando a un lado otras modalidades como la educación para niños y niñas deportistas.

2.1. Políticas educativas neoliberales en España

En este apartado se pretende hacer una breve descripción sobre cómo toma las decisiones el Estado español, cómo organiza la Educación Primaria y los cambios sustanciales en el sistema educativo a través de las leyes educativas que se han ido puesto en marcha desde la entrada en la democracia.

La reducción de servicios y presupuesto públicos es propio de una adaptación a un sistema económico neoliberal. En España y en Europa la aplicación de este tipo de medidas se ha dado tanto por gobiernos conservadores como por socialdemócratas. Tal es el caso de Felipe González, que recortó el gasto público en 1992.

Un ejemplo de la concepción mercantilista que emana de la OCDE, la Comisión Europea, el Banco Mundial y la UNESCO aplicada a España son las declaraciones del Secretario de Estado de Educación de España en 2015,

Marcial Marín, que *«la hoja de ruta (en cuanto a la educación española) pasa por orientar los estudios hacia las necesidades de las empresas. Desde primaria a secundaria y la FP»* (Sánchez, 2015).

2.1.1. Cómo toma las decisiones el Estado español y cómo organiza la Educación Primaria

Se considera comúnmente que España, en la actualidad, tiene una economía social de mercado, también llamado capitalismo social. Este sistema económico se caracteriza por la libre iniciativa y el progreso social. Los medios de producción son de propiedad privada, hay acceso libre a los mercados y estos se regulan a través del orden de la competencia. El papel del Estado se basa en asegurar la competencia y en evitar la concentración de poder privado. Sin embargo, esto último está cambiando en las últimas décadas. En España y en la mayoría de los países de la Unión Europea se ha estado transitando hacia un modelo de sistema económico neoliberal, en el que se reduce el papel del Estado en la economía y se da mayor poder al mercado. Se podría decir que actualmente, hay un dominio “cuasi-absoluto” de este modelo neoliberal.

La Constitución Española de 1978 establece la organización institucional de España y encabeza el sistema legal español, siendo punto de partida para las demás normas legales e instaurando unos principios para orientar las actuaciones de los poderes públicos.

Más específicamente, en cuanto a la educación, la Constitución establece un marco general y declara que *«la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales»* (art. 27.2 CE).

Las leyes se gestan y aprueban en las Cortes Generales, formadas por el Congreso de los Diputados y el Senado. Las leyes educativas son establecidas

finalmente por el Gobierno a través del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En las últimas tres décadas, España ha tenido numerosas leyes educativas. Esto es inverosímil, pues ninguna otra actividad del Estado importante es cambiada cada tan poco tiempo. Además, las leyes educativas pretenden cumplir unos objetivos a medio plazo, nunca a corto plazo. El sector político parecía y parece no ponerse de acuerdo, y es por eso por lo que cuando se cambia de gobierno se intenta aprobar una nueva ley de educación.

España, como miembro de la Unión Europea le ha transferido a las instituciones de la UE competencias económicas y políticas. Por ello, el poder legislativo del Estado Español está condicionado por los documentos de la Comisión Europea, lo cual también es visible en sus leyes educativas.

2.1.2. Recorrido de las políticas educativas en España: La adaptación al marco educativo europeo

La Ley General de Educación se aprobó en los últimos años de la dictadura franquista. Estableció la enseñanza obligatoria hasta los catorce años, introduciendo el Bachillerato Unificado Polivalente y la Formación Profesional, modernizando el sistema educativo español. Estaba influenciada por técnicos de la UNESCO. Estuvo en vigor hasta 1980, cuando, ya en democracia, UCD intentó que entrara en vigor la LOECE, que el PSOE criticó de no respetar la Constitución recién aprobada.

Después se aprobó por el PSOE en el año 1985 la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, también conocida como LODE, que introdujo el sistema de conciertos, que en principio iba a ser una medida provisional para asegurar la

oferta educativa a todos los españoles. También introduce la participación en la enseñanza de la comunidad educativa, así como una dirección más democrática,

Después también el PSOE aprobó la LOGSE, en 1990, cuyo nombre completo era Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Esta ley introducía un cambio, entre otros muchos, muy importante, y era el aumento de la edad de escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años y la inserción de la ESO. También otorgaba a las diferentes Comunidades Autónomas más competencias en materia educativa, pudiendo estas redactar una parte del currículo. Asimismo, se adapta al modelo europeo educativo, más tecnológico, se apoya en las teorías constructivista y se aplican postulados neoliberales, teniendo una influencia importante el BM.

La siguiente ley educativa fue la LOPEG, aprobada por el gobierno del PSOE en 1995, también conocida como Ley Pertierra. Tuvo una gran oposición del profesorado, que la señalaba de neoliberal, considerando que privatizaba la educación pública.

En 2002 se promulgó la LOCE por el gobierno del PP de José María Aznar, pero no llegó a aplicarse pues fue paralizada por el cambio de gobierno en 2004, siendo derogada finalmente en 2006.

La LOE entra en vigor en 2006, con el gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero. Introduce la posibilidad de incluir de forma voluntaria la asignatura de Religión, aunque seguía siendo de oferta obligatoria para los centros. Se reducía la exigencia al alumnado, que podía pasar de curso con asignaturas suspensas. También se acopla al documento de la Comisión Europea titulado «*Construir Europa a través de la Educación y la Formación*» (1997) donde se habla de introducir contenidos cívicos, y se introduce como materia obligatoria la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

La LOE integraba la Estrategia de Lisboa, el modelo educativo basado en competencias y que pretendía convertir a Europa en la economía más competitiva y dinámica. En las propias líneas de la LOE se lee así:

«El tercer principio que inspira esta ley consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. El proceso de construcción europea está llevando a una cierta convergencia de los sistemas de educación y formación, que se ha traducido en el establecimiento de unos objetivos educativos comunes para este inicio del siglo XXI. La pretensión de convertirse en la próxima década en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica, capaz de lograr un crecimiento económico sostenido, acompañado de una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y de una mayor cohesión social, se ha plasmado en la formulación de unos objetivos educativos comunes». (LOE, 2013, p. 3)

Como se puede comprobar a través de este breve resumen del recorrido del sistema educativo español, se ha ido adaptando el sistema educativo español al marco educativo europeo, encaminándolo hacia un modelo neoliberal de forma paulatina y acogiendo las propuestas diseñadas por organismos de la globalización económica como el BM, el FMI y la OMC.

2.1.3. Política educativa actual: la LOMCE

Según la LOMCE, *«se entiende por Sistema Educativo Español el conjunto de Administraciones educativas, profesionales de la educación y otros agentes, públicos y privados, que desarrollan funciones de regulación, de financiación o de prestación de servicios para el ejercicio del derecho a la educación en España, y los titulares de este derecho, así como el conjunto de relaciones,*

estructuras, medidas y acciones que se implementan para prestarlo. Las Administraciones educativas son los órganos de la Administración General del Estado y de las Administraciones de las Comunidades Autónomas competentes en materia educativa» (LOMCE, 2013, p. 11).

Este trabajo se centra en la educación primaria, de carácter obligatorio¹ en España, que recoge a niños y niñas de 5 y 6 años hasta niños y niñas de 11 y 12 años. De carácter obligatorio quiere decir que los niños y niñas de estas edades deben ser educados, generalmente en un centro educativo, aunque existen otras posibles modalidades mucho menos usuales (jóvenes artistas, deportistas profesionales, homeschooling...).

Para estudiar la educación primaria, nos basaremos en la ley que actualmente la organiza, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Se la conoce popularmente como <<ley Wert>>, pues el ministro de educación era entonces José Ignacio Wert.

La LOMCE es una modificación de su predecesora, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Tuvo un fuerte rechazo por gran parte del sector político y de la comunidad educativa, formándose numerosas manifestaciones, movilizaciones y huelgas en su contra, encabezadas por estudiantado y profesorado. En estas movilizaciones se pedía la dimisión del ministro Wert y se acusaba a la LOMCE de ser una ley sectaria, discriminatoria y retrógrada.

El partido popular liderado por Mariano Rajoy defendió la necesidad de la LOMCE sobre todo haciendo referencia a la comparación internacional en educación. En este documento, llamado “Las cifras de la educación en España”, se exponía que en el curso 2008 el abandono escolar temprano en España era mayor que la media de los países de la UE, que el fracaso escolar había aumentado en los últimos 10 años en vez de reducirse como en la mayoría de los países europeos y que el nivel formativo de la juventud española seguía estando por debajo de la media de Europa.

3. ANÁLISIS DE LA LOMCE Y APLICACIÓN DEL CONCEPTO NEOLIBERAL A LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA

En este apartado se pretende analizar la ley educativa en vigor (LOMCE) y la aplicación de conceptos neoliberales en la misma,

Las características neoliberales de la educación son aquellas que la subordinan al poder económico, que mercantilizan la educación y que resultan útiles para la patronal.

Es una característica neoliberal entender la educación como un servicio que debe ser liberalizado y mercantilizado, y que no debe ser controlado por el estado sino por iniciativas de índole privado, extrayendo beneficio de ella. También es neoliberal entender el conocimiento como un bien productivo, que genera capital humano y riqueza, en vez de bienestar social o desarrollo humano; o que el objetivo central de la educación sea la preparación de la infancia para la vida laboral.

Estas características han sido descritas en el marco conceptual, relacionándolas con el marco educativo europeo y con los organismos que las defienden, promueven y velan por su cumplimiento.

3.1. La función social de la educación

El origen de la escuela como se entiende hoy en día, de una educación para todos (y no solo para las clases con más poder o recursos) se puede situar en dos momentos de la historia.

El primero fue una concesión de los monarcas del Despotismo Ilustrado al pueblo, fruto de las ideas de la Ilustración. Se conoce como «escuela prusiana», en ella existía una fuerte división de clases y se sitúa a finales del s. XVIII y principios del s. XVI.

El segundo momento histórico sería la Revolución Industrial, momento en el cual se produce la masificación de la escuela, debido a la necesidad de trabajadores obreros cualificados, es decir, con la puesta en práctica del modelo taylorista de producción, que se sitúa a finales del siglo XIX. La escuela era financiada por los empresarios, es decir, se puso en marcha porque respondía a las necesidades del capital.

La función social de la escuela, de la educación, tiene dos vertientes, que no tienen por qué ser excluyentes la una de la otra:

La primera es la que tiene que ver más con la instrucción y el adoctrinamiento, y proviene de la palabra «enseñar», que significa transmitir contenidos, transmitir conocimientos. Enseñanza proviene del latín *insignare*, que significa «señalar», derivado a su vez de la preposición latina *in* que significa «en» y del verbo *signare*: «marcar», «señalar». Por lo tanto, enseñar significa dar conocimientos, «marcar» la mente con esos conocimientos, instruir. Esta vertiente es la que incorpora a la infancia y los jóvenes a la vida social adulta sin cuestionar las estructuras ni las creencias existentes. Es un modelo de reproducción de lo existente, también reproductor de desigualdades y de ideología dominante. También es la que da a las nuevas generaciones las normas, valores y conocimientos que necesitan para integrarse en la sociedad según la condición de origen y el medio al que cada cual está destinado (Durkheim, 1999).

La segunda tiene que ver con el término «educar», que tiene un significado más amplio que «enseñar», no se refiere solo a una mera transmisión de conocimientos. Es una interpretación que proviene de la Ilustración. Es aquella

que tiene potencia liberador y crítico, que funciona como superadora de las desigualdades, que trata de buscar la riqueza del pasado y el desarrollo humano. Es la percepción que considera que la educación debe estar al servicio de la verdad, del desarrollo humano y de la construcción de un mundo y una sociedad mejor.

Enmarcada en nuestro contexto económico, también podría tener dos vertientes. La primera, ser una herramienta para el capital. Larry Kuehn (2003) señala que la educación y su control es interesante para el aparato capitalista por tres razones. En primer lugar, por ser un nicho de mercado del que se puede extraer mucho beneficio. En segundo lugar, porque se puede utilizar como herramienta, con el objetivo de formar empleados según las necesidades del mercado. Y, en tercer lugar, porque podría convertirse en un tipo de educación que formase personas realmente críticas, entre otras cosas, con la democracia actual y con las condiciones laborales.

La segunda vertiente de la educación en relación al sistema económico: tiene que ver con esta última razón por la que la educación sería útil en manos de capitalismo, y con la segunda interpretación de la educación proveniente de la Ilustración: una educación que busca la transformación y formar ciudadanos críticos. Sería aquella que se constituye como un freno a las consecuencias de desigualdad que genera el mercado libre.

3.2. El objetivo de las dos últimas leyes educativas en España. Una comparación entre los preámbulos de la LOE y la LOMCE.

La LOMCE es una modificación de la anterior ley educativa, la LOE. Consta de un amplio preámbulo donde aparece el por qué de esta modificación y donde se dibuja una idea más o menos concreta de educación y de los objetivos que esta debe tener, y de ahí se puede extraer qué tipo de persona se quiere formar.

La necesidad de la ley fue defendida por el gobierno del PP argumentando que se precisaba una reforma en la educación para mejorar su calidad, de ahí su nombre: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. La palabra *calidad* aparece en reiteradas ocasiones a lo largo del documento oficial, pero por sí sola es una palabra ambigua, pues en función de los objetivos educativos que se deseen se referirá a una cosa o a otra muy distinta. En el siguiente apartado se profundizará en el concepto de *calidad* al que se refiere la ley.

La LOMCE «*responde a las recomendaciones de la OCDE basadas en las mejores prácticas de los países con sistemas educativos con mejores resultados*» (p. 7). Esto indica el rumbo que se supone quiere tomar la ley, al responder a la OCDE que, como se ha visto, define estrategias bajo la teoría del capital humano y tiene una perspectiva mercantilista de la educación:

«El capital humano de la población de un país explica un tercio de las mejoras en la eficiencia: la posibilidad de producir bienes y servicios con menor empleo de recursos. La mejor formación de la población permite obtener mayor valor añadido y puede desencadenar un ciclo virtuoso, pues contribuye a hacer más atractivas las inversiones de las empresas, muy particularmente, las del área tecnológica». OCDE (2013).

Continuando con la LOMCE, cuando se habla de basarse en las mejores prácticas de otros países, se está poniendo en práctica la técnica *benchmarking*, una técnica de gestión empresarial que consiste en fijarse en empresas del mismo sector que tienen buenos resultados y copiar sus estrategias o prácticas.

En la continuación del preámbulo se exponen qué prácticas son aquellas que se desean copiar: «*Los estudios internacionales ponen de manifiesto que los países que han mejorado de forma relativamente rápida la calidad de sus sistemas educativos han implantado medidas relacionadas con la simplificación del currículo y el refuerzo de los conocimientos instrumentales, la flexibilización de*

las trayectorias de forma que los estudiantes puedan elegir las más adecuadas a sus capacidades y aspiraciones, el desarrollo de sistemas de evaluación externa censales y consistentes en el tiempo, el incremento de la transparencia de los resultados, la promoción de una mayor autonomía y especialización en los centros docentes, la exigencia a estudiantes, profesores y centros de la rendición de cuentas, y el incentivo del esfuerzo. (...) Los principios sobre los cuales pivota la reforma son, fundamentalmente, el aumento de la autonomía de centros, el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias.» (LOMCE, p. 7).

En contraposición con la LOE se comprueba que los preámbulos de ambas leyes son muy distintos, y la perspectiva que sigue una y otra casi parecen contrarias. Superficialmente, la LOMCE parece seguir una perspectiva más mercantilista, especialmente debido al refuerzo de los conocimientos instrumentales que se nombra y a la rendición de cuentas y el incremento de la transparencia, términos que solemos encontrar sobre todo en ámbitos empresariales.

La educación no puede ser neutra ideológicamente, como se deduce del anterior apartado. Al analizar un sistema educativo y las leyes que lo definen tenemos que tomar en cuenta sus objetivos y su finalidad última, esto es, el ser humano que persigue. Para Freire (1988), la educación lleva de manera intrínseca un ideal de persona y también un ideal de mundo. En cuanto a cuál es el objetivo de la reforma, el cual puede dar pistas sobre la finalidad que se persigue, este parece expresarse en el preámbulo en el siguiente párrafo: *«La lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor a través de la posibilidad, para el alumnado y sus padres, madres o tutores legales, de elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional.» (LOMCE, p. 3).*

Con lo anterior se introduce como necesaria la visión de que la educación debe encauzar en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor. Estas palabras corresponden a una lógica mercantil. Se está hablando de que la educación debe usarse para que las personas encuentren trabajo. Surgen de esto varios interrogantes, que llevan a preguntarse por el objetivo que se busca a través de la educación y el tipo de función social y económica que debe tener la escuela: con este párrafo, ¿se está sugiriendo que la educación debe pretender formar personas capaces y con un alto nivel de conocimientos o que la educación debe adaptarse a las demandas que hacen las empresas en cuanto a sus trabajadores? Se pretende formar personas «empleables» pero ¿qué quiere decir exactamente el término «empleable»? Y, además, ¿se está olvidando el carácter integral que debiera tener la educación para un desarrollo humano completo?

Se incide en la necesidad de la reforma y en que el contexto económico desfavorable del país y los recortes presupuestarios *«inevitables»* no deben suponer trabas a la hora de mejorar el sistema educativo. Continúa señalando que, si se eludiera la necesaria reforma, se vería *«aumentar la exclusión social y el deterioro de la competitividad»*.

El siguiente extracto de la LOMCE arroja más luz y profundiza en el objetivo que se le da a la educación en esta ley:

«La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y las cotas de prosperidad de un país; su nivel educativo determina su capacidad de competir con éxito en la arena internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por conseguir ventajas competitivas en el mercado global» (LOMCE, p. 3).

De este párrafo se entiende que el fin de la educación es el de mejorar la economía, hacerla crecer.

Después se vuelve a nombrar la palabra calidad, que es a lo que se pretende llegar con la reforma, diciendo que esta *«debe medirse en función de los resultados de los estudiantes y no de los niveles de inversión»*. Parece justificar los recortes presupuestarios que acompañaron a la reforma. Hasta ahora se puede extraer del preámbulo dos ideas claras: que se debe mejorar nuestra educación y que para ello no es necesario más presupuesto. Continúa explicando que lo que hay que hacer es desarrollar el talento de los alumnos (en pro de la movilidad social) y que se necesitan diferentes trayectorias que *«se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor a través de la posibilidad, para el alumnado y sus padres, madres o tutores legales, de elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional»* (LOMCE, p. 3).

3.3. Conceptos neoliberales de educación en la LOMCE

El sistema educativo que tenemos en España es fruto de las anteriores políticas y que se acoplan al modelo educativo europeo, de tipo neoliberal. La hipótesis que se quiere demostrar es que la actual ley educativa, la LOMCE, tiene un corte totalmente neoliberal. A lo largo del siguiente apartado se analizará el significado profundo de los conceptos nuevos o que más se utilizan en la ley.

3.3.1. Calidad

La palabra «calidad» no es nueva en el ámbito educativo. Pero aunque se lleva hablando muchos años de ella (la LOE, por ejemplo, la nombra en numerosas ocasiones), lo cierto es que este concepto continúa siendo difuso e inconcreto. Cada cual puede tener una idea distinta de lo que significa, y esta será siempre

positiva, ya que todos tenemos en la cabeza el concepto de «calidad» sin aplicarse a la educación, que se podría definir básicamente de la siguiente manera (extraído de la RAE, <https://dle.rae.es/srv/fetch?id=6nVpk8P>): «*calidad de ~: Dicho de una persona o de una cosa: Que goza de estimación general*».

Lo cierto es que, según el preámbulo de la LOMCE, el cual habla de crecimiento económico bajo el paraguas de la teoría del capital humano, una «*educación de calidad*» parece ser aquella que desarrolle el talento del alumnado y que posibilite el acceso al mejor puesto de trabajo posible.

Se señala en la ley que aumentar la calidad educativa no tiene que ver con aumentar el presupuesto. De hecho, el equipo de gobierno de Mariano Rajoy y el entonces ministro de educación José Ignacio Wert, acompañaron a la LOMCE de numerosos recortes entre los años 2011 y 2014. 2009 fue el año que más presupuesto público se dedicó a la educación, en concreto 53.060 millones de euros, pero esta cifra comenzó a bajar en 2010 y seguiría bajando con el gobierno del PP de forma continuada, hasta llegar a 44.175 millones en 2014, los cuales constituían 9,54% del presupuesto público, el porcentaje más bajo desde 1987 (DatosMacro) (Molina y Losada, 2015).

Aunque el presupuesto educativo se vio afectado durante los años de crisis, el porcentaje de dinero público destinado a la educación privada no se redujo, sino que se aumentó. Esto es una forma del gobierno de favorecer la privatización y la mercantilización de la educación, y marca el carácter neoliberal de las decisiones tomadas. La escuela concertada en España tenía carácter transitorio cuando se instauró en los años ochenta. La idea era acoger al alumnado que aún la escuela pública no podía. Después de tantos años, que sigan existiendo los conciertos, que el presupuesto para los mismos no se reduzca sino lo contrario y que se esté restando presupuesto a la pública de esta manera bien se puede calificar de una medida de privatización encubierta.

Aunque el discurso es el de mejorar la educación, la intención se contradice con la fuerte reducción del presupuesto y el retroceso que se vivió en cuestiones como la reducción de plazas de docentes o el aumento de su jornada (Giménez, 2013). Cuando se habla de «*calidad de la educación*», se piensa en una educación «*para todos*», en una «*buena*» educación pública. Si se quiere que la educación se convierta en «*el principal instrumento de movilidad social*» y que verdaderamente «*ayude a superar barreras económicas*» (LOMCE, p. 1) entonces habrá que destinar el gasto público sobre todo a la educación pública, que es donde se encuentran las familias y el alumnado con menos recursos económicos y más desfavorecidas.

Aunque la educación primaria se nombra como «*gratuita*», la realidad es que existen servicios enlazados a ella que tienen coste, como el material escolar, los comedores o el transporte. Debido a la disminución del presupuesto en educación, se redujeron también las becas de comedor y se eliminaron las ayudas para libros (Giménez, 2013), con lo que el gasto que debían enfrentar las familias en la educación de sus hijos aumentó.

Siguiendo con los recortes de esos años, la LOMCE daba un paso atrás en lo que algunos entenderían como «*calidad*», pues aumentaba la ratio máxima en primaria en un 20% (25 alumnos por aula), más un 10 % por alumnado que se incorporara tarde por determinados motivos. Esto después se derogó en la Ley 4/2019 el 8 marzo de 2019.

Otra diferencia entre la LOE y la LOMCE es que, con la primera, el término «*escuela pública*» hacía referencia a la escuela estatal, es decir, dejaba fuera cualquier iniciativa educativa privada. En la LOMCE se hace una redefinición del término, especificando que la escuela pública es aquella formada tanto por la escuela estatal como por la concertada.

Otro cambio con respecto a la LOE es que en esta se declaraba que las Administraciones educativas iban a garantizar plazas públicas suficientes en las

zonas de nueva población; y en la LOMCE se suprime que sean plazas públicas, tan solo dice que «*garantizarán la existencia de plazas suficientes*» (p. 41).

Se produce además un aumento en la duración de los conciertos, que anteriormente eran de cuatro años y sin embargo ahora pasan a tener una duración mínima de seis años en el caso de la educación primaria (p. 43). Todo esto indica una tendencia neoliberal en la reforma, fomentando la educación privada.

Las pruebas externas de nivel, que valoran la llamada «*calidad educativa*», se ven reforzadas desde la LOE. Según la propia LOMCE estas pruebas «*tendrán un carácter formativo y de diagnóstico*» y «*deben permitir orientar a los alumnos y alumnas en sus decisiones escolares de acuerdo con los conocimientos y competencias que realmente posean*». (p. 8) Lo que quiere decir esto es que las pruebas no servirán para mejorar el proceso educativo, sino para evaluar al alumno, hacerle responsable de su aptitud o de su incompetencia y, en el caso de que no tenga estas competencias establecidas por los organismos internacionales, «*orientarle*» hacia una trayectoria más adecuada (es decir, peor, más precaria).

Las pruebas externas introducen además «*elementos de certeza, objetividad y comparabilidad de resultados*». Su objetivo es «*la mejora del aprendizaje del alumno o alumna, de las medidas de gestión de los centros y de las políticas de las Administraciones*». Se perseguirá la transparencia de resultados «*para informar sobre el valor añadido de los centros en relación con las circunstancias socioeconómicas de su entorno y, de manera especial, sobre la evolución de éstos*» (LOMCE, p. 8).

La LOMCE establece concretamente dos «*evaluaciones individualizadas*», una al finalizar el tercer curso de la Educación Primaria y otra antes del cambio a la etapa secundaria. La primera la realizarán los centros educativos «*según dispongan las Administraciones educativas*», y la segunda la establecerá el

«Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas» (p. 50). Se establece, por tanto, una prueba más externa que la dictaminada con la anterior ley, ampliando además las competencias que se miden. La tendencia, por lo tanto, es aumentar la intensidad y la periodicidad de las evaluaciones y como se ha mencionado anteriormente, esto supone el aumento del control de la educación por parte de organizaciones mercantiles.

Las pruebas de nivel serán homologables a lo que dictamina la OCDE, y estarán basadas en las competencias. Estas pruebas marcan lo que es útil, puesto que lo útil es lo que tiene necesidad de evaluarse. En realidad, se le está dando más importancia a los contenidos que evalúan estas pruebas, es decir, a lo que dictamina la OCDE, cuyo principal objetivo, que se detalló en el marco conceptual, es el desarrollo del capitalismo. Con el refuerzo de estas pruebas que plantea la LOMCE se aumenta por tanto el control externo y se produce un detrimento de la organización por parte del Estado. El control se establece desde un nivel supranacional. Las pruebas son medidas, impuestas y reguladas a través de este organismo con fines mercantiles que es la OCDE. Dado todo esto, se puede afirmar que el refuerzo de estas pruebas es una característica totalmente neoliberal.

Evidentemente, las evaluaciones, en general, son necesarias y útiles. Pueden servir tanto al alumnado como al profesorado. Pero no debemos olvidar que las evaluaciones deberían ser una herramienta complementaria (Chomsky, 2007), no podemos posicionarlas como la medida más importante para la mejora de un sistema educativo.

Con estas pruebas también se está burocratizando más aún la labor docente, dedicando atención, esfuerzo y tiempo en el aula y fuera de ella para lograr los objetivos que se proponen. Además, es posible que, pedagógicamente hablando, el estudiantado no asimile los contenidos y competencias que se pretenden pues se le da especial importancia a la prueba externa en vez de al propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Se puede fomentar que los

educandos se interesen más por sus resultados que por su aprendizaje (Ilich, 1978) e incluso pueden suponer una causa de estrés u obsesión para ellos.

Este tipo de evaluaciones son una forma de estandarización y homogeneización, y pueden llegar a ser injustas especialmente para los centros públicos que se encuentren en entornos desfavorecidos, ya que en estas pruebas no se tienen en cuenta la realidad de los estudiantes ni los fenómenos estructurales como las condiciones sociales, económicas, familiares, territoriales, culturales... que determinan los resultados académicos, como muchos estudios al respecto han concluido. Estas evaluaciones externas podrían ayudar a la naturalización de la situación de los estudiantes, que tendrían la responsabilidad individual de su fracaso escolar, suprimiéndose la responsabilidad por parte de Estado. Si de verdad se quiere acabar con el llamado fracaso escolar, se debe de poner empeño, así como destinar recursos y herramientas desde las Administraciones educativas para soslayar todos estos condicionantes.

Teniendo en cuenta lo anterior, los resultados de las evaluaciones externas pueden ser utilizadas como evidencia para destinar a los niños y los jóvenes por caminos o vías mucho más mediocres de lo que podrían llegar a alcanzar, siendo desechados para estudios superiores, argumentando que es consecuencia de su dotación genética y/o de su poco o insuficiente esfuerzo.

La transparencia de los resultados de centros es un tema en el que hace hincapié la LOMCE. Un ránking público de centros promueve la creación de un mercado educativo y un clima de competitividad entre los centros, que se esfuerzan por sacar los mejores resultados en las evaluaciones externas. Los centros que tienen buenos resultados podrían ser debidos a que trabajen para que su alumnado obtenga una buena puntuación, pero no tienen por qué indicar que se eduque y se enseñe mejor en ellos. Este cambio respecto a la anterior ley es un paso más hacia la construcción de un mercado educativo, en el que la calidad es medida por estas evaluaciones y equivale a la satisfacción de las familias, que son entendidas como consumidores, ya que estas tienen libertad de elección

de centro, otro aspecto en el que se insiste en la presente ley. El derecho a la educación, un servicio social que se entendía anteriormente que el Estado debía ofrecer, pasa a entrar dentro del mercado, en el sentido que comienza a funcionar con una lógica totalmente mercantil, perdiendo carácter universal. Con todo esto se está produciendo, como diría Edward D. Myers (1960), una creciente tendencia a considerar la educación como un producto antes que como un proceso (Bauman, 2007 p.24).

El aumento de la competencia entre centros y la alta estimación por los resultados de las evaluaciones externas serán un hecho por tres razones. La primera por el derecho de las familias a elegir el centro educativo, según la propia LOMCE. En segundo lugar, por la transparencia en los resultados de las pruebas externas, como se ha comentado anteriormente. Y en tercer lugar, porque *«se promoverán acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros docentes, mediante el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva, según establezcan el Gobierno y las Administraciones educativas. Dichas acciones comprenderán medidas honoríficas tendentes al reconocimiento de los centros, así como acciones de calidad educativa, que tendrán por objeto el fomento y la promoción de la calidad en los centros»*. Estas políticas de excelencia son una medida típica de la gestión empresarial.

La libertad de elección de centro educativo fomenta la desigualdad. La tendencia con el tiempo será que decaiga el nivel de las escuelas públicas, ya que estas deben admitir a todo el alumnado que las solicite, mientras que la escuela privada se reserva el derecho de elección, pudiendo escoger a los mejores alumnos, dejando los *«difíciles»* a la pública. Esta lógica mercantil propuesta por la LOMCE facilita el aumento de la brecha entre unos centros y otros.

Aumentar la competencia entre centros implica también que se aumente el marketing, lo cual supone que esta cuestión requiera de más atención y pudiendo implicar un deterioro de otros aspectos que serían más importantes y necesarios a nivel educativo o pedagógico. También supone que presenten ofertas

diferenciadas en función del público que deseen atraer y/o alejar, haciendo mella en el concepto de «*educación de calidad para todos*».

Todo esto puede conllevar a que la educación pública, que se ve insertada en dinámicas de competencia, introduzca cada vez más mecanismos de mercado en su gestión: como el financiamiento competitivo, la preocupación por el marketing para atraer alumnado, la adopción del *New Public Management*, la diversificación de la financiación y captación de fondos privados, la puesta en marcha de proyectos llevados a cabo por empresas educativas privadas, etc. (Planells, s. f.). Así se favorece que la educación pública funcione cada vez más como si de una iniciativa privada se tratara, teniendo que jugar según las leyes de mercado para mantenerse y evitar su cierre; algo que estará, muy seguramente, entre los objetivos de los directores de centro.

Además, se apoya más la educación privada y la segregación añadiendo, en referencia a los colegios concertados, que no constituirá «*discriminación la admisión de alumnos y alumnas o la organización de la enseñanza diferenciadas por sexos*», no privándoles del concierto en tal caso.

Las empresas educativas han vivido un crecimiento en los últimos años, y se han introducido en la escuela pública a través de diversos proyectos con el supuesto de mejorar la calidad educativa de la población. Como ejemplo, La Fundación BBVA ensaya formar sus propios docentes, la ONGD “Save the children” pretende proporcionar licenciados cuando hagan falta sustitutos, y la ONGDE “Empieza por educar” también pretende introducir licenciados formados en sus programas de excelencia y liderazgo en diferentes niveles educativos, incluido el nivel de primaria.

3.3.2. Competencias

Desde la LOGSE ya se promovían reducir contenidos y reforzar los conocimientos instrumentales, esto son, las competencias. La LOMCE da un

paso más allá. Se pretende con esta ley reforzar *«en todas las etapas el aprendizaje de materias troncales que contribuyan a la adquisición de las competencias fundamentales para el desarrollo académico de los alumnos y alumnas»* (LOMCE, p. 8).

Poner en relevancia más aun las competencias es reforzar lo instrumental y tiene un carácter tecnocrático. La tecnocracia es defendida por muchos políticos españoles actualmente. No se da importancia a contenidos humanísticos y críticos y reflexivos. Y, sin embargo, se introduce una asignatura optativa que es la Educación Financiera, de corte neoliberal.

En cuanto a las diferencias entre la LOE y la LOMCE, se puede destacar que se pasa de *«La finalidad de la educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su **desarrollo personal** y su propio **bienestar**, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad»* (LOE, p. 11 subrayado propio) a *«La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno **desarrollo de la personalidad** de los alumnos y alumnas y de prepararlos para **cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria**»*. (LOMCE p. 14, subrayado propio)

Otra diferencia es que uno de los objetivos de la Educación Primaria en la LOE es *«Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo»* (LOE, p. 11), mientras que en la LOMCE se expresa el objetivo con un matiz distinto: *«Conocer los aspectos*

fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura». (LOMCE, p. 15)

No se debe olvidar que las competencias básicas son elegidas básicamente por la OCDE y de forma indirecta por las empresas, es decir, se está educando en aquellas competencias que son útiles para la patronal. Como ejemplo para ilustrarlo, aunque hay muchos, se puede elegir el documento de la OCDE *Habilidades y competencias para el siglo XXI*. Este documento influye directamente en qué se evalúa en las pruebas PISA y qué competencias adquieren mayor importancia y tienen su origen en el informe ATC21S (Assesment and Teaching of 21st Century Skills), desarrollado por la Universidad de Melbourne y por numerosas entidades educativas, y financiado por Intel, Microsoft y Cisco.

La LOMCE aboga por la simplificación del currículo¹ lo que quiere decir reducir los contenidos, caracterizando a la ley como un modelo basado en competencias. Si tenemos en cuenta que se promueve la competencia entre centros, que el resultado de esas pruebas es visible para toda la comunidad educativa, y que se está construyendo un mercado de la educación debido a la libre elección de centro, es evidente, por todas estas cuestiones, que los centros educarán específicamente en las competencias básicas en deterioro del resto de competencias, favoreciendo por tanto una educación que dista de ser integral.

Como reflexionan Badiou y Troung (2011), apostar por la reducción de contenidos es apostar por el abandono de la importancia del saber y la cultura; y reforzar los conocimientos instrumentales es otorgar un marcado carácter utilitarista a la educación. Esto puede llevar a formar en competencias parciales y a una renuncia del esfuerzo, la comprensión y la memoria. La LOMCE, poniendo el acento en los conocimientos procedimentales e instrumentales, está concediendo importancia a la aplicación del conocimiento y no al conocimiento en sí.

A propósito de la reducción de contenidos, se hace interesante rescatar el concepto de Michéa (2002) de «*escuela de la ignorancia*», que se refiere al declive constante de la inteligencia crítica que, según Michéa, es la aptitud para comprender el mundo actual y poder participar en su transformación.

El carácter tecnocrático de la ley también se puede observar en el detrimento de las enseñanzas artísticas. La Educación Artística pasa de ser obligatoria y troncal en la LOE a ser específica y optativa. Sin embargo, se pretende la formación de estudiantes creativos e innovadores.

En cuanto a la preparación para la ciudadanía activa, *«esta Ley Orgánica considera esencial la preparación para la ciudadanía activa y la adquisición de las competencias sociales y cívicas, recogidas en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Se aborda esta necesidad de forma transversal al incorporar la educación cívica y constitucional a todas las asignaturas durante la educación básica, de forma que la adquisición de competencias sociales y cívicas se incluya en la dinámica cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se potencie de esa forma, a través de un planteamiento conjunto, su posibilidad de transferencia y su carácter orientador»* (LOMCE, p. 9).

Se elimina lo siguiente: *«En uno de los cursos del tercer ciclo de la etapa, a las áreas incluidas en el apartado anterior se añadirá la de educación para la ciudadanía y los derechos humanos, en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres»* (LOE, p. 11).

Se elimina la asignatura *Educación para la ciudadanía*, establecida por la LOE para el segundo ciclo de primaria (quinto y sexto curso). Es decir, eliminan las asignaturas cuyos objetivos principales son la educación en materia social y

cívica, y se introducen las competencias relativas a esto en todas las asignaturas, lo que en la práctica implica que aparecen reflejadas en el currículum formal escrito, pero en el aula no hay un atisbo de ellas, porque dependen del profesor, su metodología y su implicación. Tampoco se dan pautas prácticas a los profesores sobre cómo introducir estas competencias en el día a día del aula, ni se les ofrece formación específica para ello, lo cual dificulta aún más la consecución real de este objetivo.

Se da más importancia al aprendizaje de competencias, esto es, al aprendizaje de contenidos procedimentales, elegidos como hemos visto por las propias transnacionales o por organismos subordinados al poder económico, y además se elimina la carga lectiva concretada para el aprendizaje de la participación, no se puede pretender que estemos ante un modelo educativo que eduque para la transformación social.

3.3.3. Autonomía de los centros

Otro aspecto que remarca la LOMCE es el aumento de la autonomía de los centros, la cual *«es una recomendación reiterada de la OCDE para mejorar los resultados de los mismos»*. La ley continúa explicando que se hace necesario unir esa autonomía con *«una mayor transparencia en la rendición de cuentas»* para de esta manera *«demostrar que los recursos públicos se han utilizado de forma eficiente y que han conducido a una mejora real de los resultados»* (LOMCE, p. 7).

Se añade que los centros puedan *«tomar decisiones sobre cómo mejorar su oferta educativa y metodológica (...) en relación directa, cuando corresponda por su naturaleza, con la estrategia de la administración educativa»* (LOMCE, p. 7). No se explicita cómo esto ayuda a mejorar la educación, ni qué beneficios para todo el alumnado español conlleva esto. Es una forma de que los centros puedan distinguirse más aún unos de otros y así se refuerce la idea de mercado

educativo que se explicaba anteriormente, con una oferta de centros distintos para que las familias tengan posibilidades donde elegir, convirtiéndolas en consumidoras de la educación, que pasa a ser un producto.

Los/las directores/as pasan a ejercer *«un mayor liderazgo pedagógico y de gestión»* (LOMCE, p. 8). La ley refuerza la figura del director/a, al que se le asigna más competencias, restando poder al Consejo escolar, que es quien ejercía anteriormente esas competencias, que no son nimias:

«l) Aprobar los proyectos y las normas a los que se refiere el capítulo II del título V de la presente Ley Orgánica [Autonomía de los centros].

m) Aprobar la programación general anual del centro, sin perjuicio de las competencias del claustro del profesorado, en relación con la planificación y organización docente.

n) Decidir sobre la admisión de alumnos y alumnas, con sujeción a lo establecido en esta Ley Orgánica y disposiciones que la desarrollen.

ñ) Aprobar la obtención de recursos complementarios de acuerdo con lo establecido en el artículo 122.3.

o) Fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos» (LOMCE, p. 48).

Se favorece de esta manera una jerarquización más fuerte de la que existía ya dentro de cada centro educativo. La fortaleza de la jerarquización también se da en lo que respecta al alumnado y profesorado, pues el cuerpo de profesores pasa a ser considerado, a partir de la LOMCE, autoridad pública, teniendo los hechos constatados por profesores *«valor probatorio y disfrutarán de presunción de veracidad «iuris tantum» o salvo prueba en contrario»* (LOMCE p. 46).

Es importante destacar otro cambio respecto a la ley predecesora, en referencia a la selección del director/a de centro:

«La selección será realizada por una comisión constituida, por un lado, por representantes de las Administraciones educativas, y por otro, en una proporción mayor del treinta y menor del cincuenta por ciento, por representantes del centro correspondiente. De estos últimos, al menos el cincuenta por ciento lo serán del Claustro del profesorado de dicho centro.» (LOMCE, p. 49).

Es decir, que el director o la directora es elegible por la Administración, ya que esta constituye, como mínimo, el cincuenta por ciento de la comisión que lo elige. De esta manera la gestión del centro escolar no solo se vuelve más jerárquica, sino que camina en dirección contraria a ser más democrática. Los directores están de esta forma además empujados a actuar más en nombre de la administración. Aumentar la autonomía de los centros parece contradecirse con este cambio, el de aumentar el poder de una figura elegible por un agente externo como la Administración, además de con reforzar simultáneamente las evaluaciones externas.

Carrera y Luque (2016, p. 40) defienden que *«La tendencia es a que los directores tengan capacidad para contratar, despedir, gratificar o penalizar al resto de profesores, como si fueran sus jefes y como ya se hace en Inglaterra»*. Así lo considera idóneo la OCDE, considerando que el cuerpo funcional docente y sus condiciones deberían regirse a través de la consecución o no de logros educativos, aumentando de esta manera la calidad de la educación y promoviendo más respeto frente a la opinión pública (ABC, 2012).

3.3.4. Espíritu emprendedor

Una novedad más de la LOMCE es que se introduce como objetivo de la Educación primaria el *«desarrollo»* del *«espíritu emprendedor»* (pagina 15 LOMCE).

La ley predecesora incluía la *«Competencia de iniciativa y autonomía personal»* pero con la LOMCE se va un paso más allá. El *desarrollo del espíritu*

emprendedor es un objetivo que se concreta de manera transversal en el resto de asignaturas de educación primaria. Además, al ser establecido como un objetivo más, se abre la vía para que se oferten y aprueben asignaturas con el desarrollo del emprendimiento como objetivo principal, mediante las asignaturas de libre configuración autonómica que establece la ley.

Este objetivo del «desarrollo del espíritu emprendedor», especialmente en etapas inferiores como la primaria, tienen un efecto ideologizante, pues no solo no se cuestiona, sino que se perpetúa y además se ensalza la figura del empresario, la actividad empresarial y el sistema económico capitalista. Es un sesgo para las futuras generaciones de la visión neoliberal. Con este objetivo se concreta la formación de personas para el trabajo, estimuladas para la iniciativa empresarial y educando para la productividad.

3.3.5. Aprendizaje a lo largo de la vida

Esta expresión se utilizaba anteriormente en la LOE y se sigue utilizando a lo largo de la ley actual. Fue vivamente promovida por Delors (1996) en *«La educación encierra un tesoro»*, un documento publicado por la UNESCO, aunque no era la primera vez en ser usada.

Aunque es un concepto que puede tener significados indiscutibles y que puede señalar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida, lo cierto es que en realidad corresponde a una concepción más bien neoliberal. La Comisión Europea en 1993 aclaraba el concepto indicando lo siguiente:

«En el centro de todas las iniciativas debe situarse de forma imperativa la idea del desarrollo, de la generalización y de la tematización de la educación permanente y de la formación continua. Los sistemas de formación y educación deberán renovarse en función de la necesidad creciente, y que seguirá desarrollándose en el futuro, de recomposición y de reconstrucción permanente de los conocimientos y del saber. El establecimiento de sistemas de formación

más flexibles y abiertos y el desarrollo de la capacidad de adaptación de los individuos serán, en efecto, cada vez más necesarios, tanto para las empresas, para aprovechar mejor las innovaciones tecnológicas por ellas ideadas o adquiridas, como para los propios individuos, una proporción importante de los cuales corre el riesgo de tener que cambiar cuatro o cinco veces de actividad profesional durante su vida.» (Oficina de publicaciones de las comunidades europeas, 1993, p.130).

El desarrollo del concepto señala que la pretensión del «*longlife learning*» es la adaptabilidad del alumnado como futuros trabajadores a entornos laborales cambiantes, al riesgo del cambio de empleo, la precariedad que está por venir. Se pretenden personas polivalentes, que están preparados para este cambio continuo, seguramente para danzar entre empleos precarios e inestables y el paro. Este concepto tiene mucha relación, entonces, con el también muy utilizado «*flexibilidad*», tanto de los individuos como de las trayectorias como se incide en la LOMCE.

Un apunte importante sería el pequeño análisis sobre esta flexibilidad que realizan Pilar Carrera Santafé y Eduardo Luque Guerrero (2016) en su libro «*Nos quieren más tontos. La escuela según la economía neoliberal*» apuntan que la flexibilidad, esto es, despedir empleados fácilmente, en la actualidad supone una redistribución del capital, pues supone un costo al Estado en relación con las subvenciones, las prestaciones por desempleo... y un beneficio para la empresa en cuestión, un beneficio privado.

Este panorama de inestabilidad ya se puede ir vislumbrando puesto que, a día de hoy, no son una gran cantidad de empleados cualificados los que se necesitan, siendo los trabajadores en estos sectores una pequeña parte de todos los trabajadores activos actuales. Los tipos de trabajo que se ven en aumento son aquellos que corresponden al sector servicio, no a aquellos referentes a puestos altamente cualificados.

Algunos autores señalan, como Carlos Fernández Liria (2017) que el fortalecimiento del «aprendizaje a lo largo de la vida» es otra forma más de poner la educación al servicio de las grandes empresas, pues se forman personas flexibles y provistas de «*competencias*» que «*aprendan a lo largo de la vida*»; promoviendo una educación ajustada a los intereses y a las necesidades del mercado, adaptando ese capital humano al que la educación neoliberal se refiere continuamente para optimizar los beneficios del capital privado.

Bauman (2007) relaciona el tipo de educación actual con la sociedad posmoderna neoliberal, señalando que ya no se valora tanto como antes se hacía el puesto fijo, y que se recurre a decir que el mundo contemporáneo cambia rápida y constantemente para argumentar la necesidad de seguir formándose, actualizándose, para seguir siendo innovadores, siendo la innovación, el reciclaje, un valor en alza. Además, apunta a que, debido a esta continua formación y a esta gran cantidad de información y a la dificultad a la hora de estructurarla y ordenarla, se cae en la desinformación, en la confusión, en la mera acumulación de información y perspectivas que se quedan sin estructurar en esquemas de pensamiento. El conocimiento es tratado como un bien comerciable y consumible de forma instantánea, llevando a si no a la saturación de información, al desconocimiento.

Además, esta continua formación beneficia de forma directa a las nuevas empresas educativas y al nuevo *coaching* educativo.

3.3.6. Incorporación generalizada de las Tecnologías de la Información y la Comunicación

Otro de los puntos nuevos en la LOMCE, o que tiene más presencia que en la LOMCE, es la incorporación generalizada de las TIC en el proceso educativo, así como su refuerzo en todos los niveles educativos, incluido primaria. El objetivo, según la ley es el siguiente:

«La incorporación generalizada al sistema educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (...) permitirá personalizar la educación y adaptarla a las necesidades y al ritmo de cada alumno o alumna. Por una parte, servirá para el refuerzo y apoyo en los casos de bajo rendimiento y, por otra, permitirá expandir sin limitaciones los conocimientos transmitidos en el aula. Los alumnos y alumnas con motivación podrán así acceder, de acuerdo con su capacidad, a los recursos educativos que ofrecen ya muchas instituciones en los planos nacional e internacional. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación serán una pieza fundamental para producir el cambio metodológico que lleve a conseguir el objetivo de mejora de la calidad educativa» (LOMCE, p. 9).

Las TIC se muestran como una solución a numerosos problemas, como sustitutas del libro de texto y del esfuerzo que requiere el aprendizaje; pero lo cierto es que no existen estudios que confirmen la relación directa del uso de estas tecnologías y la reducción del fracaso escolar.

Resulta sospechoso, además, que grandes empresas de telecomunicaciones y de tecnologías estén implicadas en el diseño del modelo europeo, donde en primera instancia se empujó a su uso generalizado en la educación de los países miembros. Un ejemplo sería la participación de Telefónica en el diseño de este proyecto. No se puede olvidar el hecho de que el aumento del uso de las TIC en la educación supone un aumento importante de negocio para las empresas tecnológicas.

Además, en la LOMCE aparece que *«el uso responsable y ordenado de estas nuevas tecnologías por parte de los alumnos y alumnas debe estar presente en todo el sistema educativo»* (LOMCE, p. 9) pero no se establece qué es el uso responsable ni se habla de un uso crítico de estas tecnologías. Sería importante un plan o un documento detallado sobre su uso, en el que se deberían tratar cuestiones tan importantes como evitar el fomento de la adicción a las

tecnologías del alumnado o evitar el aprendizaje poco significativo y poco profundo que pueden satisfacer, entendiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje como una cuestión meramente lúdica, buscando la motivación del estudiantado únicamente a través de las tecnologías y dejando a un lado el esfuerzo.

En la LOMCE las TIC se unen además con el concepto de «*aprendizaje a lo largo de la vida*» que se describía anteriormente de la siguiente manera:

«Las Tecnologías de la Información y la Comunicación serán también una herramienta clave en la formación del profesorado y en el aprendizaje de los ciudadanos a lo largo de la vida, al permitirles compatibilizar la formación con las obligaciones personales o laborales» (LOMCE, p. 9-10).

La OMC, una organización neoliberal, apunta que mejorar la educación pasa por facilitar la innovación, transferencia y absorción de la tecnología (OMC, 2010).

Todo lo anterior tiene una correspondencia con el cuadro de sociedad líquida-gaseosa que describía Bauman (2007), en el que, extendiéndolo a la actualidad, los seres humanos llevan una vida con un ritmo frenético, con multitud de cambios, condicionados por el avance rápido de la tecnología que influyen en sus vidas.

3.3.7. Plurilingüismo

En este apartado, se pretende dar unas pequeñas pinceladas sobre dos temas relativos a las lenguas en la LOMCE. En primer lugar, el mejor posicionamiento de las lenguas extranjeras respecto a la ley anterior. A estas lenguas son a las que se refiere el término «plurilingüismo». En segundo lugar, al deterioro de las lenguas cooficiales del territorio español.

El fortalecimiento de las lenguas extranjeras se da, según la propia LOMCE, por una razón que corresponde al terreno mercantil: «para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales» (LOMCE, p. 10).

En cuanto a los programas bilingües y su avance rápido y fuerte, el Observatorio por la Educación Pública elaboró un informe que arroja conclusiones sobre la práctica del bilingüismo en los colegios españoles. Este documento, en primer lugar, señala que se da un empobrecimiento de los contenidos en las asignaturas enseñadas en inglés. Al utilizar una lengua que no es la materna, se necesita simplificar la materia, el vocabulario enseñado será más escasos y en entendimiento de los conceptos resulta más difícil. La evaluación de la asignatura también se empobrece, porque según el informe se utilizan en la práctica muchos exámenes tipo test.

En segundo lugar, el informe argumenta que, en la práctica, se produce una segregación del alumnado de forma que se agrupa en una clase al grupo bilingüe y en otra al resto, que suelen ser los que tienen más dificultades de aprendizaje o que tienen un nivel académico general inferior, lo que hace decaer la enseñanza en este último grupo. Se refuerza de esta manera las condiciones externas de los alumnos, como el nivel socioeconómico de las familias, en vez de paliarlo como tendría de objetivo una educación democrática e inclusiva. Con el tiempo, la diferencia entre el alumnado de un grupo y otro es cada vez mayor.

También en referencia al plurilingüismo se hace necesario señalar el aumento de negocio de las empresas que evalúan el nivel de inglés y forman en idiomas.

Otro cambio que introduce la LOMCE es que se equiparan los niveles de la enseñanza de idiomas al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (LOMCE, p. 36)

En cuanto a las lenguas cooficiales del territorio español, estas se ven en una posición inferior con respecto a la anterior ley. Uno de los cambios es que se

añade el siguiente párrafo, vigorizando el castellano: *«El castellano es lengua vehicular de la enseñanza en todo el Estado y las lenguas cooficiales lo son también en las respectivas Comunidades Autónomas»* (LOMCE, p.54)

El cambio más sustancial es que la asignatura Lengua Cooficial y Literatura pasa a ser una asignatura de libre configuración autonómica, quedando en una situación de vulnerabilidad. Serán los respectivos gobiernos de las Comunidades Autónomas los que fijen el currículo completo para la asignatura de Lengua Cooficial, quedando en el aire de esta forma los horarios, los objetivos de la asignatura, la metodología, la evaluación y el resto de las cuestiones concernientes. De esta forma, también queda en el aire la posibilidad de realizar o no la evaluación de esta asignatura, que corresponderá también al gobierno autonómico.

Por tanto, cuando se habla de fomentar el plurilingüismo, se habla de fomentar las lenguas extranjeras que le son más útiles al mercado, y especialmente se habla de reforzar el inglés.

3.4. Reflexiones generales suscitadas del análisis de la LOMCE

En comparación con su predecesora, en la LOMCE se hace un mayor uso de términos de índole neoliberal, como calidad, eficacia, competitividad, competencias, empleabilidad, gestión... así como un lenguaje de tipo neoliberal. Por ejemplo, al hablar de la promoción del alumnado, en la LOE se expresa de la siguiente manera: *«En el supuesto de que un alumno no haya alcanzado las competencias básicas, podrá permanecer un curso más en el mismo ciclo»* (LOE, p. 12) mientras que en la LOMCE aparece *«El alumno o alumna accederá al curso o etapa siguiente siempre que se considere que ha logrado los objetivos y ha alcanzado el grado de adquisición de las competencias correspondientes»* (LOMCE, p. 16).

En la LOMCE se mercantiliza la educación de varias maneras, especialmente a través de la descentralización, la privatización encubierta y las políticas llamadas de excelencia. Aunque se utilizan palabras que bien son potencialmente progresistas, lo cierto es que el análisis profundo de estas palabras y conceptos ponen de manifiesto la gran influencia y el gran impacto que tienen organismos supranacionales como la OCDE, el FMI o el BM, aplicando de forma contundente la teoría del capital humano.

Por lo tanto, la LOMCE es una ley neoliberal, que posiciona la educación en el mercado en vez de entenderla como una cuestión social, de todos los ciudadanos/as españoles/as. Su objetivo real es el de facilitar la empleabilidad y estimular el espíritu emprendedor, es decir, el de formar ciudadanos que sean empleados manejables, que sean emprendedores, que sientan que son autónomos...

Byung-Chul Han (2012) reflexiona en este sentido: *«La llamada a la motivación, a la iniciativa, al proyecto, es más eficaz para la explotación que el látigo y el mandato. El sujeto del rendimiento, como empresario de sí mismo, sin duda es*

libre en cuanto no está sometido a ningún otro que le mande o explote; pero realmente no es libre, pues se explota a sí mismo [...] La explotación de sí mismo es mucho más eficaz que la ajena, porque va unida al sentimiento de libertad».

En cuanto a las numerosas reformas en educación y los continuos cambios en la normativa, se nos explica que no hay una base común en temas de educación y por eso cuando hay cambio de gobierno, el nuevo gobierno saca una nueva ley educativa. Sin embargo, es comprobable que la LOMCE sigue la tendencia de sus predecesoras, y se puede afirmar que se trata de un proceso hacia un nuevo modelo, que se hace lento. Estamos ante un cambio de paradigma. Anteriormente, estaba la masificación educativa debido a las necesidades del capital de tener empleados cualificados. Ahora, estamos pasando a un modelo de mercantilización de la educación. Se busca, como dice Christian Morison (1996), la introducción paulatina del modelo, para que no se dé un rechazo violento por parte de la población. La transición definitiva al modelo neoliberal educativo supondrá que el Estado deje de entender la educación como servicio público y su control pase totalmente al mercado y sus fuerzas.

Se puede expresar que los grandes poderes mercantiles han conquistado la educación, cuando la escuela debería estar excluida de estos poderes mercantiles. El mercado y sus organizaciones son los nuevos amos de la escuela, como diría Hirtt (2003).

Con el sistema de enseñanza estatal vendido o en proceso de venta, con el panorama futuro de privatización que se puede vislumbrar, nos debemos preguntar cómo se puede contrarrestar esta lógica neoliberal, cómo se puede combatir este pensamiento único y cómo se puede avanzar en el sentido más amplio de la palabra: estimando a dónde nos dirigimos y qué tipo de sociedad se quiere construir. Hace falta ampliar las miras, hace falta preguntarse si la sociedad se puede organizar en otros términos y si la lógica mercantil es realmente la que queremos que nos guíe. Porque la lógica mercantil, allá por

donde pasa, genera desigualdad y pobreza, y extiende una ideología que no deja espacio para la democracia real.

Existen numerosas vías para combatir este sistema educativo neoliberal. Una de ellas, muy importante, es la de presionar a los gobiernos, a la Comisión Europea y a los altos cargos; denunciando el modelo, difundiendo una visión crítica del panorama mundial y defendiendo el derecho y la necesidad de la educación pública, como ha intentado hacer el movimiento de la Marea Verde en España.

Otra vía es la aplicación de la pedagogía crítica en la educación pública, cuyas posibilidades en relación con la LOMCE se pretenden analizar en el siguiente apartado.

3.5. Reflexiones sobre las posibilidades de la pedagogía crítica respecto a la LOMCE

Partiendo de la premisa de que tenemos un Estado, este debe proporcionar recursos en al menos dos ámbitos: el sanitario y el educativo. Sin embargo, como explicaba Marx en *«Crítica al programa de Gotha»*, el Estado no debe influir en la escuela, para que así esta no dependa de los vaivenes sociales, las variables correlaciones de la fuerza, la lógica mercantil, la lógica familiar...Según esto, la escuela, como institución, debería conservar y transmitir de forma crítica el legado generacional.

Debemos empezar preguntando qué misión asumimos para nuestro sistema educativo. Debemos plantearnos la dicotomía de la que habla Dewey: si queremos una educación al servicio de la economía o una educación al servicio de la sociedad y la cultura. En este trabajo, se apuesta por la búsqueda de la segunda.

Aunque el sistema público estatal de enseñanza esté cada vez más constreñido y delimitado por esta lógica capitalista de la que se ha hablado, la LOMCE es,

aún así, abierta, escasa. No establece un currículum demasiado cerrado y descriptivo, en el sentido de que no dictamina exacta ni profundamente cómo debe ser el proceso de enseñanza-aprendizaje. No establece, por ejemplo, la metodología a seguir de forma clara y extensa, ni la forma de evaluación. Esto permite, en principio, establecer una pedagogía que no es en principio la que se fomenta, como la pedagogía crítica.

La pedagogía crítica nos da claves que son útiles dentro del sistema capitalista sin subordinarse a él. Una clave elemental de la pedagogía crítica es el cultivo del conocimiento y el pensamiento y la reflexión críticos y analíticos. Según Larrosa (2009), estar informado no es conocer. Nuestra vida actual está llena de acontecimientos y la educación neoliberal también ayuda a proveernos con mucha información fragmentada y acelerada. El proceso de conocimiento requiere de mediaciones pedagógicas que ayuden a pensar y de sostenimiento en el tiempo (no el bombardeo) de la información para la reflexión y la producción personal y grupal. Esto se hace difícil llevar a la práctica con la gran cantidad de contenidos que se supone se debe enseñar al alumnado en tan solo un curso, más difícil aun que en la LOE, cuando se podían organizar los contenidos en ciclos.

El modelo educativo actual impide de manera indirecta el pensamiento crítico e independiente, pues no permite razonar sobre lo que se oculta tras las explicaciones y fija las explicaciones dadas como las únicas posibles (Chomsky, 2007). No se dan herramientas, los contenidos humanísticos son los que menos peso tienen en el currículum, y el «saber hacer», sin reflexión, es lo que más importancia tiene, unido a una lógica de «cuanto más se haga, mejor».

Los pedagogos críticos deben cultivar una comprensión crítica del mundo, señalando los principales actores del modelo actual que crean la desigualdad y desarrollando en el alumnado una conciencia crítica, y una actitud reflexiva y dinámica frente a los acontecimientos socio-históricos, adaptándolos a los diferentes niveles educativos. También debe fomentar un análisis de los medios

de comunicación de masas y un uso realmente crítico e irrisorio de las TIC, lo cual se ve en total contradicción con la LOMCE y con la educación neoliberal, que promueven generalizar el uso de las TIC sin cuestionarlas siquiera.

Los pedagogos críticos deben hacer praxis revolucionaria, y no solo establecer un cambio en las relaciones con su alumnado, basado en la horizontalidad, sino provocar y excitar esa praxis revolucionaria también entre su estudiantado, teniendo en cuenta tanto cambios personales como del entorno. Se debe fomentar una participación activa en la sociedad mediante la praxis, no mediante una competencia transversal como impone la LOMCE, que es superficial, irrisoria, que no conlleva revolución, que no cuestiona ni ataca las estructuras de poder. Con la praxis revolucionaria los pedagogos y docentes críticos deben provocar una vivencia real de la solidaridad y el compromiso con la transformación social, en el encuentro en el aula. Establecer dinámicas altruistas, solidarias, generosas, sensibles... y visibilizar la opresión son necesarios para la pedagogía crítica. Como herramienta se utilizará la dialéctica, poniéndola en práctica para la educación en la democracia, el trabajo de las opresiones, el entendimiento entre seres diferentes, el análisis dialéctico de la realidad y la construcción de conocimiento.

Del intento de aplicación de los docentes de la pedagogía crítica, de forma legal, y siguiendo la LOMCE, de las claves de la pedagogía crítica se derraman numerosos problemas. Es necesaria una actitud y un quehacer crítico del profesorado, que ya se encuentra inverso en la ideología neoliberal y en la cultura posmoderna; por lo que se hace necesaria una formación continua y grupal del profesorado, no como se entiende desde la lógica neoliberal, sino para la transformación y revisión crítica de la realidad y de las vidas personales y profesionales de los docentes. La LOMCE ocupa a los docentes con otras actividades, con otro tipo de formación, con burocracia, con criterios de evaluación de las competencias neoliberales, con las pruebas de nivel, con la innovación. Sería necesario una resistencia activa por parte del profesorado y una desobediencia controlada para la consecución real de la pedagogía crítica

dentro de la LOMCE. El profesorado crítico debe mantenerse al margen, además, del bombardeo neoliberal educativo y no dejarse encandilar por palabras rimbombantes y biensonates: aunque se utilicen palabras como «*metodologías activas*», o «*aprendizaje basados en proyectos*», normalmente se refieren a puestas en práctica poco críticas y más bien superficiales, que no dejan de trabajar aquellas competencias útiles, al fin y al cabo, para la patronal, en vez de para el desarrollo del ser humano. Se hace necesario desconfiar también del mindfulness, el desarrollo de la inteligencia emocional o el pensamiento positivo, que se presenta en el terreno educativo de forma útil para el sistema mercantil.

4. CONCLUSIONES

Si el mercado ha conquistado la escuela, se puede suponer que la escuela será utilizada por este. En ella, se alineará a los futuros ciudadanos de nuestra sociedad para que esta siga estructurada en torno al capital y que esta sea la única forma de estructuración posible. No hay espacio para otros mundos ni para la creación de otras sociedades. La escuela se va convirtiendo en algo cada vez más deshumanizado, que no atiende al desarrollo de las personas, o que lo hace en la medida en que beneficia al mercado. La tendencia es clara, y es una total derrota desde el punto de vista ético y social. Si antes la escuela se había utilizado también para cubrir las necesidades del desarrollo industrial, ahora el panorama es más desolador, pues no solo encontramos que las grandes empresas, que solo buscan su beneficio, controlan la escuela, sino que lo hacen desde una apariencia bondadosa, con un discurso superficial con tintes progresistas, en nombre del desarrollo de nuestras sociedades. Atrás queda la importancia del aprendizaje de una amplia cultura común, en su lugar se posicionan las competencias y el «*saber hacer*». No hay rastro de una verdadera educación para la democracia, pues se ensalza el individualismo y la autoridad; y el pensamiento crítico, el conocimiento sobre el mundo de manera profunda, la ética, la moral, los contenidos humanísticos y la filosofía se han eliminado o están

en vías de hacerlo. En su lugar, palabras huecas que encandilan, que huelen a desarrollo y crecimiento, y mucha confusión en una sociedad que no sabe ni entiende qué está pasando realmente.

El análisis de la LOMCE lleva a concluir que esta ley persigue formar unas personas muy concretas: flexibles, que soporten cambios de empleo frecuentes, que sean competitivas, emprendedoras, individualistas... El fin último es poner la educación al servicio de las necesidades del capital. Es un modelo que se ajusta a las necesidades del mercado. De hecho, la escuela ha sido siempre una herramienta del capital.

Se hace necesario una educación que supere al Dios-capital, que cuestione y rompa con lo establecido, y la pedagogía crítica arroja herramientas poderosas para ello. Sin embargo, la consecución de una pedagogía crítica verdaderamente revolucionaria dentro de los parámetros de la LOMCE resulta muy difícil: no se tienen los medios para ello ni se cuenta con una formación potente para el profesorado, ni el sistema educativo va a dejarse cambiar de una forma global para la transformación de la educación de forma fácil. Se necesita mucha energía, mucho tiempo, saber que se avanzará lento y acogerse a la libertad de cátedra de forma radical, para salvaguardar la verdadera educación. Necesitamos una lucha de largos años y muchos docentes comprometidos para ello. Se hace necesaria además la desobediencia civil, la objeción, la insumisión, al resistir de manera activa a la presión neoliberal que impone la LOMCE y sus obligaciones al profesorado. Se hace necesario luchar por la conquista democrática de la educación de nuevo, además de ir reimplantando medidas más simples pero básicas como un mayor presupuesto educativo. Se hace necesario promover una educación como motor de igualdad social y eso implica, en el sistema neoliberal, estar en una guerra constante, para no ser motor del capital.

No tiene sentido hablar de un cambio de sociedad o de sistema económico teniendo como base solamente la educación. Necesitamos unir a un cambio de

modelo educativo otras políticas de cambio. No se puede buscar una educación igual para todos cuando hay tantos estudios que confirman la relación entre el fracaso escolar y la situación económica y cultural familiar. Podemos seguir pensando en un modelo que reduzca estas diferencias de unas familias y otras, pero no podemos pretender que esas soluciones no existan. Se necesita una solución más compleja, que pasa por la aplicación de políticas de orden no específicamente educativas, por ejemplo, políticas de redistribución de la riqueza. Se deben ampliar las medidas jurídicas en defensa del empleo, aplicando los derechos laborales, evitando la precarización y domesticando al mercado. De nada sirve una buena educación si no hay puestos de trabajos para todos, o solo los hay precarios. Los pedagogos críticos deben luchar no solo por una transformación significativa de la educación, sino también por una correspondiente transformación del marco social. Se debe crear, entre todos, una alternativa al capitalismo, en todos los aspectos. No sirve de nada una utopía educativa que permanezca dentro de los límites de perpetuación del capital y su modo de producción injusto e inhumano; se debe progresar hacia la eliminación de los fundamentos causales del orden reproductivo capitalista y si no, la pedagogía crítica no tiene sentido.

En la actualidad, la educación estatal se encuentra vendida al capital, y está sufriendo un proceso de mercantilización paulatino, que sigue avanzando y que no encuentra obstáculos importantes. Resulta prudente e inteligente desconfiar del Estado, desconfiar de su versión oficial, desconfiar de las palabras bonitas y de su lucha por la igualdad social y por la democracia.

Se propone llevar a la práctica la pedagogía crítica revolucionaria en todo cuanto sea posible dentro de la educación y llevar su espíritu y quehacer revolucionario fuera de ello. El objetivo debe ser formar y formarnos como personas críticas y responsables con el orden mundial, dispuestas a luchar por una sociedad justa e igualitaria, sin dejarnos engañar por la propaganda capitalista. El panorama es desolador y parece avanzar a peor, por eso no podemos luchar a «medias tintas».

BIBLIOGRAFÍA

¿Qué es la OCDE?. (2018). Recuperado de <http://www.exteriores.gob.es/RepresentacionesPermanentes/OCDE/es/quees2/Paginas/default.aspx>

Allman, P. (2001) *Critical Education Against Global Capitalism: Karl Marx and Revolutionary Critical Education*. Santa Barbara, CA: Bergin & Garvey

Alighiero Manacorda, M. (1977). *El principio educativo en Gramsci: americanismo y conformismo*. Salamanca: Sigueme

Ana Patricia Botín presenta la Fundación Empieza por Educar. (14 febrero, 2011). *El Imparcial*. Recuperado de: <https://www.elimparcial.es/noticia/78873/sociedad/ana-patricia-botin-presenta-la-fundacion-empieza-por-educar-.html>

Aunión, J.A. (12 enero, 2011). La educación española tendrá 1.800 millones menos en 2011. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/2011/01/12/sociedad/1294786802_850215.html

Almandoz, M. R. (2005). Las lógicas de las decisiones políticas en educación. En *Educación: ese acto político* (53-62). Buenos Aires: Del Estante Editorial

Badiou, A. y Troung, N. (2011). *Elogio del amor*. Madrid: Paidós

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa

Berengueras, M. y Vera, J.M. (2015). Las leyes de educación en España en los últimos doscientos años. *Supervisión 21: Revista de educación e inspección*, (38)

Bernal Agudo, J. L., y Lacruz, J. L. (2012). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España un camino encubierto hacia la desigualdad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de*

Profesorado, 16(3), 103-131

Besalú, Xavier. (2012). Pedagogía y política. *Revista Sin Permiso*. Recuperado de <http://www.sinpermiso.info/sites/default/files/textos//6besalu.pdf>

Buenfil Burgos, R. N. (2000). *En los márgenes de la educación: México a finales del milenio*. México D.F.: Plaza y Valdés.

Cabrera Duarte, M. A. (2016). *La concepción de la educación pública básica en la obra de Paulo Freire titulada: la educación en la ciudad* (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid). Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=mn2ts hmBmOw%3D>

Candelas, M. A. (2013). Infancia y control social: desmontando mitos sobre la institución escolar. *Estudios. Revista de Pensamiento Libertario*, (3), 83-93

Cardona Acevedo, M.; Montes Gutiérrez, I. C.; Vásquez Maya, J.J.; Villegas González, M.N. y Brito Mejía, T. (2007) Capital humano: Una mirada desde la educación y la experiencia laboral. *Semillero de Investigación en Economía de EAFIT. Grupo de Estudios Sectoriales y Territoriales ESyT*, 56

Cardoso Vargas, H. A. (2006). El origen del neoliberalismo: tres perspectivas. *Espacios Públicos*, 9(18), pp. 176-193. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/676/67601812.pdf>

Carrera Santafé, P. y Luque Guerrero, E. (2016). *Nos quieren más tontos. La escuela según la economía neoliberal*. Barcelona: El Viejo Topo

Cervilla, Paloma (19 marzo, 2018). Cinco medidas de la LOMCCE que ya no se aplican. *ABC*. Recuperado de https://www.abc.es/sociedad/abci-cinco-medidas-lomce-no-aplican-201803192111_noticia.html

Chaustre Avendaño, A. (2007). Educación, política y escuela desde Freire y las pedagogías críticas. *Educación y ciudad*, (12), 99-114. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5705022>

Chomsky, N. (2007). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica

Comunicación de los Estados Unidos. Servicios de enseñanza. (20 de octubre de 1998). OMC, Consejo del comercio de servicios

Consejo Europeo. (2000). *Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Lisboa de 23 y 24 de marzo de 2000*. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

Coraggio, J. L. (1999). ¿Es posible pensar alternativas a la política social neoliberal?. *Nueva Sociedad*. (164), 95-105. Recuperado de https://nuso.org/media/articles/downloads/2814_1.pdf

Cristóbal Ruiz Román, C. (2010). *La educación en la sociedad postmoderna: desafíos y oportunidades*. *Revista Complutense de Educación*, 21 (1), 173-188. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277801155_La_Educacion_en_la_sociedad_postmoderna_Desafios_y_oportunidades

Cuevas Noa, F. J. (2003). *Anarquismo y educación: La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*. Madrid: Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo

Datosmacro.com. (s.f.). España, Gasto público Educación 2015. Recuperado de <https://datosmacro.expansion.com/estado/gasto/educacion/espana>

Degl'Innocenti, M. (2007). Representación social de la función política de la enseñanza en la educación primaria básica. *Hologramática*, 6(5), 73-94

Delgado Granados, P. (2010). Educación, democracia y ciudadanía en el siglo XXI desde el proyecto político educativo de Paulo Freire. *Revista Fuentes*, (10), 140-153

Delors, J. (dir). (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO, Santillana

De Puelles Benítez, M. (2009). Globalización, neoliberalismo y educación. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 11

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Morata

Díez Gutiérrez, E. J. (2007). *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. Barcelona: El Roure Editorial

Díez Gutiérrez, E. J. (2007). La globalización neoliberal y la LOE. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/78666426/La-globalizacion-neoliberal-y-la-LOE>

Díez Gutiérrez, E.J. (2009). *Globalización y educación crítica*. Bogotá, Colombia: Ediciones Desde Abajo

Díez Gutiérrez, E. J. (Ed.). (2013). *Educación pública: De tod@s para tod@s: las claves de la «marea verde»*. Albacete: Bomarzo.

Díez, E. J., García R. y Moreno A. Bilingüismo: Ni se aprende inglés ni «science». *Cuartopoder*. Recuperado de <https://www.cuartopoder.es/ideas/2017/02/04/bilinguismo-ni-se-aprende-ingles-ni-science-2/>

Durkheim, E. (1999). *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Altaya

Espinosa, Roberto. (s.f.). *Benchmarking: Qué es, tipos, etapas y ejemplos*. (s. f.). Recuperado de <https://robertoespinosa.es/2017/05/13/benchmarking-que-es-tipos-ejemplos/>

Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. (2020). Comunicación de la Comisión Europea

European Commission (1997). *Accomplishing Europe through education and training. Report from the study group on education and training*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Fauré, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M., Ward, F. C. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: UNESCO. Alianza

Feinberg, W. y Alberto Torres, C. (2014) Democracia y educación: John Dewey y Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, pp. 29-42

Feito, R. (19 abril, 1999). Teorías sociológicas de la educación [Artículo en web]. Recuperado de <http://webs.ucm.es/BUCM/cps/lecturas/4.htm>

Fernández Buey, F. (1988). La política como ética de lo colectivo, en *Neoliberalismo versus democracia* (pp. 26-39). Madrid: La Piqueta.

Fernández Liria, C., García Fernández, O., Galindo Ferrández, E. (2017). Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda. Madrid: Akal

Freire, P. (1970). La pedagogía del oprimido (2ª edi.). México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1988). *La educación para una transformación radical de la sociedad: un aprendizaje político*. Ponencia llevada a cabo en el seminario Una educación para el desarrollo: la animación sociocultural, Madrid. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2031568>

Freire, P. (1990). La Naturaleza Política de la Educación. Cultura, poder y liberación. Barcelona: Paidós

Freire, P. (1994). Educación y participación comunitaria. *Revista Tarea*, 41, 29-33

Freire, P. (1997). *Política y educación*. México: Siglo XXI Editores

Freire, P. (2001). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores

Galindo Ferrández, E. (10 agosto, 2019). Unas consideraciones sobre la innovación [Post en blog]. Recuperado de <https://educacionacontrapelo.wordpress.com/2019/08/10/unas-consideraciones-sobre-la-innovacion/>

García-Retana, J. Á. (2015). Compromiso y esperanza en educación: Los ejes transversales para la práctica docente según Paulo Freire. *Revista Educación*, 40(1), 113-132. Recuperado de <https://doi.org/10.15517/revedu.v40i1.14649>

Giménez, M. 22 octubre 2013. La Lomce y los recortes, razones para una huelga. Eldiario.es. Recuperado de <https://www.publico.es/politica/derogacion-lomce-gobierno-comienza-desmontar-modelo-educativo-pp.html>

Giroux, H. (1998). *Estudios culturales, pedagogía crítica y Democracia Radical*. Madrid: Editorial Popular.

Giroux, H. A. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna*. México, D.F.: Siglo XXI

Han, B. (2014). *La agonía del Eros*. Barcelona: Herder

Hardt, M. y Negri, A. (2002): *Imperio*. Buenos Aires: Paidós.

Hatcher, R. (2008). *El sistema escolar de Inglaterra: ¿lecciones para Cataluña?*. Recuperado de <http://firgoa.usc.es/drupal/node/42060>

Hayek, F. A. (1990). *Camino a la servidumbre*. Madrid: Alianza

Hirtt, N. (2003). *Los nuevos amos de la escuela: el negocio de la enseñanza*. Madrid: Editorial Digital

Hirtt, N. (2013). Educar y formar bajo la dictadura del mercado de trabajo. *Con-Ciencia Social*, (17), 39-54

Hirtt, N. (2015). *Los tres ejes de la mercantilización escolar*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/268254850_LOS_TRES_EJES_DE_LA_MERCANTILIZACION_ESCOLAR/citations

Illich, I. (1978). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral

Kuehn, L. (2003). *Respondiendo a la globalización de Educación en las Américas*. Red Social Para la Educación Pública en América. Recuperado de http://es.idea-network.ca/wp-content/uploads/2012/04/respondiendo_a_privatizacion-es.pdf

La OCDE cuestiona la idoneidad del sistema funcional para los docentes. (2012). *ABC*. Recuperado de <https://www.abc.es/agencias/noticia.asp?noticia=1123441>

Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, 4 de mayo de 2006, 17158- 17207. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, 10 de diciembre de 2013, 97858-97921. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Ley 4/2019, de 7 de marzo, de mejora de las condiciones para el desempeño de la docencia y la enseñanza en el ámbito de la educación no universitaria. Boletín Oficial del Estado, 58, 8 de marzo de 2019, 22219- 22221. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/l/2019/03/07/4/dof/spa/pdf>

Madrigal Castro, S. (17 junio, 2005). Entrada en vigor de la Lomce: Hacia una pedagogía del cansancio. *Periódico Diagonal*. Recuperado de <https://www.diagonalperiodico.net/saberes/27066-hacia-pedagogia-del-cansancio.html>

Magisnet. (20 marzo, 2012). La OCDE cuestiona la idoneidad del sistema funcional para los docentes. *Magisterio*. Recuperado de <https://www.magisnet.com/2012/03/la-ocde-cuestiona-la-idoneidad-del-sistema-funcional-para-los-docentes/>

Martín Luengo, J. (2006). *Paideia. 25 años de educación libertaria. Manual teórico-práctico*.

Martínez Bonafé, J., Cabello Martínez, J., Gimeno Sacristán, J., Gutiérrez Pérez, F., Simón Rodríguez, E., Torres Santomé, J. (2003). *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó

Martínez, L. G. (2006). La pedagogía crítica de Henry A. Giroux. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (29), 83-87

Martínez Rodríguez, F. M. (2013). *Educación, neoliberalismo y justicia social: una revisión crítica del desarrollo humano desde la Carta de la Tierra y la economía social*. Madrid: Ediciones Pirámide

Marx, K. (1977). *Crítica del programa de Gotha*. Moscú: Editorial Progreso

McLaren, P. (1989). *La vida en las escuelas*. México: Siglo XXI Editores

McLaren, P. y Farahmandpur, R. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo Imperialismo: una Pedagogía crítica*. Madrid: Editorial Popular

McLaren, P. y Kincheloe, J.L. (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Gráo

McLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos culturales*. Buenos Aires: Ediciones Herramienta

McLaren, P. (2015). Pedagogía Crítica y Lucha de Clases en la Era del Terror Neoliberal. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), 29-66

Mertens, P. (2001). *La clase obrera en la era de las multinacionales*. Oviedo: Asociación Cultural "Jaime Lago"

Meszarós, I. (2008). *La educación más allá del capital*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina

Michéa, J. C. (2002): *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Madrid: Acuarela

Miñana Blasco, C. y Gregorio Rodríguez, J. (2002). *La educación en el contexto neoliberal*.

Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2004). *El Sistema Educativo español*. Madrid: MECD/CIDE.

Molina, A. y Losada, P. (17 septiembre, 2015). Los efectos de la crisis en la Educación. *Cadena SER*. Recuperado de https://cadenaser.com/ser/2015/09/17/sociedad/1442468580_239099.html

Monbiot, G. (1 mayo, 2016). Neoliberalismo: La raíz ideológica de todos nuestros problemas. *Eldiario.es*. Recuperado de: https://www.eldiario.es/theguardian/Neoliberalismo-raiz-ideologica-problemas_0_511299215.html

Morrison, C. (1996). La falsabilidad política del ajuste. Centro de Desarrollo de la OCDE, *Cuaderno de Política Económica*, (13)

Navas, R. (1 diciembre, 2012). La crisis y sus consecuencias: La Educación Pública en peligro. *Nodo50. Contrainformación en la Red*. Recuperado de <https://info.nodo50.org/La-crisis-y-sus-consecuencias-la.html>

OECD. *Human capital investment: an international comparison*. (1998). París: Centre for Educational Research and Innovation (CERI)

OCDE. (2005). OCDE estrategia de competencias resumen ejecutivo: España. Recuperado de https://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Spain_DR_Executive_Summary_Espagnol.pdf

OCDE. (2006). *La definición y selección de competencias clave. Resumen Ejecutivo*

OCDE. (2012). *Mejores competencias, mejores empleos, mejores condiciones de vida: Un enfoque estratégico de las políticas de competencias*. Ediciones OCDE

OCDE (2013). *Programa internacional para la evaluación de las competencias de la población adulta: Informe español*, 1. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/piaac/piaac2013vol1.pdf?documentid=0901e72b81741bbc>

OMC | ¿Qué es la OMC? (s.f.) Recuperado de https://www.wto.org/spanish/thewto_s/whatis_s/whatis_s.htm

Peñuela C., D. M. (2009). Pedagogía decolonial y educación comunitaria: una posibilidad ético-política. *Pedagogía y Saberes*, (30), 39-46. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/01212494.30pys39.46>

Planells, A. V. (s. f.). *El acuerdo General de Comercio de Servicios de la OMC. Aproximación a sus impactos en los sistemas educativos*.

Rivero Bottero, R. (1969). Educación y Pedagogía en el marco del neoliberalismo y la globalización. *Perfiles Educativos*, 35(142). Recuperado de <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.142.42580>

Rizvi, F. y Lingard, B., (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata

Ruiz Román, C. (2010). La educación en la sociedad postmoderna: Desafíos y oportunidades. *Revista Complutense De Educación*, 21(1), 173-188.

Sacristán, G. (2001). El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas. *Revista de educación*, 326, 121-142

Sampedro, J.L. (2002). *El mercado y la globalización*. Barcelona: Destino

Sánchez Caballero, D. (22 septiembre 2015). El número dos de Educación apuesta por "orientar los estudios hacia las necesidades de las empresas desde Primaria". *Eldiario.es*. Recuperado de https://www.eldiario.es/sociedad/Educacion-orientar-estudios-necesidades-empresas_0_433607081.html

Santandreu, A. (2017). A contracorriente: Un diálogo entre Marx y Freire a propósito de la práctica. *Kavilando*, 9 (1), 267-275. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/467766>

Torres Santomé, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata

UE. (1993). *Libro Blanco. Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de las comunidades europeas

UE. (1995). *Libro Blanco. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas

Vilaseró, M. (8 marzo, 2016). Entre alumnos ricos y pobres, un abismo. *El Periódico*. Recuperado de <https://www.elperiodico.com/es/educacion/20160308/recortes-crisis-20-del-gasto-en-educacion-4957978>

Viñao Frago, A. (1999). El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza: su aplicación en España (1996-1999). *Témpora: Revista de Historia y Sociología de la Educación*, 4, pp. 63-88. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=211140>